



Escola Superior de Educação de Santarém

Contributos da Supervisão para a Dialógica e o Trabalho Colaborativo: Estudo de um caso

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Santarém para obtenção de grau de
Mestre em Ciências da Educação
Área da Supervisão e Orientação Pedagógica

Maria Manuel de Matos Salgueiro Gorgulho

Maio de 2013



Escola Superior de Educação de Santarém

Contributos da Supervisão para a Dialógica e o Trabalho Colaborativo: Estudo de um caso

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Santarém para obtenção de grau de
Mestre em Ciências da Educação
Área da Supervisão e Orientação Pedagógica

Orientação: Professora Doutora Sónia Galinha

Maria Manuel de Matos Salgueiro Gorgulho

Maio de 2013

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos filhos a quem amo de todo o coração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o único que me deu coragem para não desistir e seguir em frente quando a cansaça e o desânimo já eram muitos.

À Rita e ao Nuno.

Aos familiares que continuamente me apoiaram e sempre acreditaram que iria conseguir. São poucos mas eles sabem quem são.

À minha orientadora, Professora Doutora Sónia Galinha, agradeço pela sua vasta sabedoria, paciência e empenho em me orientar.

À escola que permitiu que o estudo fosse realizado e às colegas que tão gentilmente colaboraram.

A todos

MUITO OBRIGADA.

RESUMO

Esta investigação tem como objetivos principais perceber as funções e as atitudes consideradas mais significativas pelos inquiridos, as conceções que têm sobre as suas funções e destrezas, as relações interpessoais entre o seu trabalho como coordenadores/líderes e os restantes agentes educativos, a motivação que exercem a favor da melhoria do ambiente educativo, as vantagens do trabalho colaborativo realizado, o funcionamento e a contribuição dos Nichos de Aprendizagem para atingirem as metas definidas no Projeto Educativo.

O quadro teórico de referência centra-se numa revisão da literatura sobre a importância do diálogo, da comunicação assertiva, do trabalho colaborativo e do conceito de supervisão.

Assim, este estudo centra-se no trabalho diário, realizado a docentes de 2º e 3º ciclo do Sistema Educativo Português, no agrupamento de EC do distrito de Santarém, que integram grupos de trabalho denominados Nichos de Aprendizagem. Inclui ainda a amostra de dois membros da Direção por se considerar que detêm experiência e conhecimentos ao nível de supervisão e trabalho colaborativo.

A metodologia de investigação segue uma abordagem interpretativa de estudo deste caso. Os instrumentos escolhidos foram o Inquérito Biográfico, o Inquérito de Suporte à Entrevista, o Inquérito por Entrevista Semiestruturada aos dois Membros da Direção, o Inquérito por Entrevista Semiestruturada às Coordenadoras do Departamento de Línguas e do Departamento das Ciências Exatas Físicas e Naturais, assim como às Coordenadoras de Grupo Disciplinar, e o Inquérito por Entrevista *Focus Group* aos Professores Coordenadores de Nicho de Aprendizagem. A todos foi garantida a respetiva confidencialidade.

Os resultados do estudo indicam que os docentes envolvidos neste projeto aprendem colaborativamente, na sua profissão, segundo as formações que cada um tem. Há um esforço na dimensão coletiva e colaborativa. A forma de trabalho dos Nichos é, ela própria, formativa. Os docentes fazem uso da reflexão e do diálogo permanente para se tornarem atuais e ultrapassarem dificuldades. O clima de abertura, de confiança e a transmissão das vivências, no seu total, é de extrema importância no desenvolvimento deste projeto.

No estudo, é possível verificar que existe uma apropriada coordenação de rede de informações, através de uma liderança de alguns membros nomeados para esse efeito

e um excelente trabalho colaborativo em que as estratégias pedagógicas são centradas na superação de dificuldades dos alunos.

Palavras-chave: Supervisão, Dialógica, Trabalho colaborativo, Reflexão, Formação.

ABSTRACT

This main objective of this investigation is to understand the functions and attitudes considered most significant to those inquired, their conception related to their functions and abilities, personal relations between their work as coordinators/leaders and all other educational personnel, the motivation they practice in favor of a better educational environment, the advantages of working in collaboration, the functioning and contribution of learning grades to achieve the goals defined by the educational department.

The theoretical reference chart center itself on the literal revision concerning the importance of dialog, assertive communication, collaborating dialog and the concept of supervision.

So being, this study concentrates on daily work, applied to teachers of the 2º and 3º of the Portuguese educational system, belonging to the EC of the district of Santarém, who integrate working groups named Learning Grades. It also includes a sample of two members of the staff who are considered to have a level of experience and knowledge at a level of supervision and collaborative work.

The investigation methodology has an interpretive approach to study this case. The tools selected were Biographical Inquiry, support of Inquiry for interview, interview Inquiry Semi-structured by two staff members, interview inquiry semi-structured for the department coordinators of languages and Department of Exact and Natural Sciences, so as for coordinators of the Discipline Group, and the Inquiry Interview *Focus group* for coordinating teachers of learning grades. It was guaranteed confidentiality to all.

The result of this study indicates that teachers involved in this project learn collaborating, in their profession, according to the level of training each one has. There is a dimensioned collective and collaborative effort. The form of working in grades is itself, formative. Teachers make use of self reflection and permanent dialog in order to keep updated and overcome difficulties. The ability to open up yourself, trust and transmit experiences, are in total, of extreme importance for the development of this project.

With this study, it is possible to verify the existence of an appropriate coordination of an information network, through which it is lead by some nominated members and an excellent collaborative work based on pedagogical strategies to overcome student's difficulties.

Key words: Supervision, Dialogic, Collaborative Work, Self Reflection, Training.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Problemática de Estudo	1
Objetivos do Estudo	2
Plano de Redação	3
 Capítulo I – A Dialógica	5
1.1. Conceito de Dialógica.....	5
1.2. A Importância do Diálogo.....	8
1.2.1. <i>Comunicar com assertividade</i>	11
1.2.1.1. <i>Características do comportamento assertivo</i>	12
1.2.1.1.1. <i>Desvios de autoestima</i>	12
1.2.2. <i>A importância de estruturar o discurso</i>	13
1.2.3. <i>Escutar com assertividade</i>	15
1.2.3.1. <i>Sentimentos negativos e positivos</i>	16
1.3. O Professor Como Sujeito Crítico Reflexivo	16
1.4. Metacognição e Mudança Conceptual na Formação dos Professores	19
 Capítulo II – O Trabalho Colaborativo	22
2.1. Cultura de Escola.....	22
2.1.1. <i>Desafios à cultura de escola</i>	23
2.2. Conceito de Trabalho Colaborativo	25
2.3. Interação entre Professores e Mudança Educativa	28
2.3.1. <i>Desenvolver competências pessoais</i>	29
2.4. Diferentes Formas de Colaboração.....	30
2.4.1. <i>A Internet como meio facilitador de aprendizagem e colaboração</i>	32
2.5. Vantagens, Problemas e Dificuldades no Processo Colaborativo	33
 Capítulo III – Importância da Dialógica e do Trabalho Colaborativo na Supervisão	37
3.1. Conceito de Supervisão.....	37
3.2. Papel do Supervisor no Processo de Supervisão	38
3.2.1. <i>O Supervisor como líder e a sua influência na motivação dos professores</i>	40
ESTUDO EMPÍRICO	44
Capítulo I – A Metodologia da Investigação.....	45

1. Objetivos da Investigação	45
2. Opções e Procedimentos Metodológicos	46
2.1. Locus de Pesquisa	46
2.2. Acesso ao Campus	47
2.3. Características da Amostra	48
2.4. Instrumentos	53
2.4.1. <i>Inquéritos biográficos</i>	54
2.4.2. <i>Inquéritos por entrevista semiestruturada</i>	54
2.4.3. <i>Focus group</i>	55
2.5. Procedimentos.....	57
Capítulo II – Apresentação dos Resultados.....	59
Nota introdutória	59
1. Análise dos Documentos.....	60
1.1. Análise dos Inquéritos Biográficos 1 e Inquérito de Suporte à Entrevista.....	60
1.2. Análise das Entrevistas Semiestruturadas	62
Capítulo III – Interpretação dos Resultados	68
1. Interpretação dos Resultados da Entrevista aos Membros da Direção	68
2. Interpretação dos Dados da Entrevista aos Professores Coordenadores de Departamento	71
3. Interpretação dos Dados da Entrevista aos Professores Coordenadores de Grupo Disciplinar de Português e do Grupo Disciplinar de Matemática	76
4. Interpretação dos Dados da Entrevista Associativa de Grupo Focal.....	80
Capítulo IV – Conclusões e Discussões.....	84
Referências bibliográficas	89

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Dados pessoais dos participantes do estudo	49
Quadro 2 - Grupo de docência, disciplina e ano escolaridade (só para membros da direção).....	49
Quadro 3 - Formação dos sujeitos implicados no estudo	50
Quadro 4 - Cargo desempenhado, Forma de nomeação, Constituição do Grupo, Frequência de Reuniões	52
Quadro 5 - Súmula da Análise de Conteúdo das Entrevistas Semiestruturadas nº1 e nº2 aos Membros da Direção.....	63
Quadro 6 - Súmula da Análise de Conteúdo das Entrevistas Semiestruturadas nº3 e nº4 aos Coordenadores de Departamento e da Entrevista nº5 e nº6 à Coordenadoras de Grupo Disciplinar	65
Quadro 7 - Súmula da Análise de Conteúdo da Entrevista Associativa de Grupo/Entrevista de Grupo Focal aos Docentes Coordenadores de Disciplina dos Nichos de Aprendizagem	67

INDICE DE ANEXOS

Anexo A - Organograma do Agrupamento.....	2
Anexo B - Consentimento Livre e Esclarecido	3
Anexo C - Declaração do Entrevistado	4
Anexo D - Inquérito Biográfico 1.....	5
Anexo E - Inquérito Biográfico e Inquérito de Suporte à Entrevista	7
Anexo F1 - Síntese da Análise dos Dados Significativos e Recolhidos por Inquérito Biográfico, aos Membros da Direção	9
Anexo F2 - Síntese da Análise dos Dados Significativos e Recolhidos por Inquérito Biográfico e Inquérito de Suporte à Entrevista, aos Coordenadores de Departamento, aos Coordenadores de Grupo Disciplinar e aos Coordenadores de Nicho de Aprendizagem.....	10
Anexo G - Fichas de Registo de Contexto.....	12
Anexo H - Guião da Entrevista Semiestruturada aos dois Membros da Direção	18
Anexo H1 - Corpo da Entrevista aos Dois Membros da Direção	20
Anexo H2 - Protocolo da Entrevista à Sra. Diretora com o Código A1	22
Anexo H3 - Protocolo da Entrevista à Sra. Subdiretora com o Código A2.....	32
Anexo I - Guião de Entrevista Semiestruturada a:	
- Coordenadora do Departamento de Línguas e Coordenadora do Departamento das Ciências Exatas Físicas e Naturais	
- Coordenadoras de Grupo Disciplina	38
Anexo I1 - Corpo da Entrevista Semiestruturada a:	
- Coordenadora do Departamento de Línguas e Coordenadora do Departamento das Ciências Exatas Físicas e Naturais	
- Coordenadoras de Grupo Disciplinar	41
Anexo I2 - Protocolo da Entrevista à Sra. Coordenadora do Departamento de Línguas com o Código B1	43
Anexo I3 - Protocolo da Entrevista à Sra. Coordenadora do Departamento de Ciências Exatas Físicas e Naturais com o Código B2.....	49
Anexo I4 - Protocolo da Entrevista à Sra. Coordenadora do Grupo Disciplinar de Português com o Código C1.....	59

Anexo I5 - Protocolo da Entrevista à Sra. Coordenadora do Grupo Disciplinar de Matemática com o Código C2.....	67
Anexo J - Guião de Entrevista <i>Focus Group</i> aos Professores, Coordenadores de Nicho de Aprendizagem	77
Anexo J1 - Corpo da Entrevista <i>Focus Group</i> aos Professores, Coordenadores de Nicho de Aprendizagem	79
Anexo J2 - Protocolo da Entrevista Focus Group aos Professores Coordenadores de Nicho De Aprendizagem com os Códigos D1,D2,D3,D4 D5 e D6	80
Anexo L - Análise de Conteúdo das Entrevistas Semiestruturadas nº 1 e nº 2 aos Membros da Direção	89
Anexo M - Análise de Conteúdo das Entrevistas Semiestruturadas nº 3 e nº 4 aos Coordenadores de Departamento.....	100
Anexo N - Análise de Conteúdo das Entrevistas Semiestruturadas nº 5 e nº 6 às Coordenadoras de Grupo Disciplinar.....	113
Anexo O - Análise de Conteúdo da Entrevista Associativa de Grupo/ Entrevista de Grupo Focal aos Docentes Coordenadores de Disciplina dos Nichos de Aprendizagem.....	127

INTRODUÇÃO

1. Problemática de Estudo

As sucessivas mudanças nos currículos, a lógica burocrática das escolas e as pressões sobre o trabalho dos professores instauram, nos mesmos, processos de desconfiança e individualismo que transformam esta profissão numa das mais stressantes, segundo a literatura revisitada (Nóvoa, 1992; Lima, 2002; Alarcão, 2005).

Presentemente, muitos docentes não se sentem seguros na sua profissão. Existem muitas situações de desequilíbrio e crescentes necessidades individuais e coletivas provocadas pelo stress instaurado e pela crescente evolução tecnológica.

Esta condição poderá ser, ou não, minimizada se a consciência dos cidadãos para enfrentar a mudança for mais alargada, se os mesmos estiverem preparados para intervir na construção do futuro, se forem flexíveis e se se adaptarem às ausências das anteriores referências estáveis. Investir na educação, na formação profissional, será importante, a fim de permitir o fortalecimento e criação de novas estruturas e desenvolvimentos curriculares assentes em projetos educativos capazes de desenvolverem atitudes e valores e não somente objetivos cognitivos. Aprender novas competências parece ser um passo importante, essencial e urgente, mas será que os docentes estão motivados para tal?

De acordo com Leite e Orvalho (1995), o entendimento do desafio da mudança e a oportunidade de enfrentar um novo começo passa pelo investimento na formação ao nível da comunicação, da correspondência com os outros, da tecnologia, da ética e da estética.

No tempo atual, deparamo-nos com uma imagem degradada, difundida pelos *media*, sobre a educação. Os processos educativos são complexos e de natureza problemática e prendem-se com diversos fatores, como a dificuldade de os alunos atingirem os objetivos determinados no currículo, as dificuldades das instituições escolares adotarem projetos educativos fortes e em estabelecerem relações profundas de envolvimento com a comunidade. Mais grave do que isso, na opinião de Boavida e Ponte (2002) “é a descrença generalizada na possibilidade de transformar, de modo positivo, esta situação” (p.43).

Muitos professores encontram-se desmotivados perante os constantes problemas com que se deparam e que não conseguem ultrapassar. Apesar de tudo isto, existe o desejo de melhorar a qualidade de ensino e promover um ensino de qualidade, o que exige um sistema educativo mais aberto e democrático.

No atual panorama educacional, a noção de desenvolvimento profissional pretende agarrar esta abertura de democraticidade do ensino. Os professores necessitam de estar cada vez mais preparados, não só nos conhecimentos a transmitir, mas na forma de os fazer chegar. Mas como será isto possível, diante das crescentes tarefas que os professores têm de enfrentar, com as suas inerentes e diferenciadas dificuldades?

O conceito de desenvolvimento pessoal e profissional recentemente apropriado em educação expressa, assim, um processo de mudança necessário ao docente. Este desenvolvimento profissional e contínuo que se deseja necessita da tomada de decisões baseada na reflexão sobre o sentido atual da escola.

Coloca-se, então, a seguinte questão: Como/De que modo os coordenadores/supervisores influenciam os docentes no sentido de dialogarem e trabalharem colaborativamente a fim de ultrapassarem as dificuldades com que se deparam e ajudar os seus alunos a progredirem?

2. Objetivos do Estudo

Perceber como é que através da colaboração e da dialógica os professores se envolvem em equipas que os ajudam a refletir sobre a sua prática, assumindo-se como “práticos reflexivos”, como sujeitos que mantêm um diálogo assertivo e de *reflexão*, numa conversação dialética, permanente e contínua que permita experimentar, questionar, agir e reformular.

Saber como é que a supervisão pedagógica contribui para a melhoria da prática docente, no que se refere à motivação para os professores aprenderem e refletirem em conjunto sobre as suas práticas, no sentido de colaborarem uns com os outros, não se avaliando mas desejando progredir ao nível emocional, para que se sintam confortáveis na sua profissão, gostando cada vez mais daquilo que fazem, tentando melhorar as suas práticas para beneficiarem aqueles que estão dependentes de si.

3. Plano de Redação

O “corpus” desta tese é estruturado em duas partes: uma teórica e outra empírica, resultante na organização de sete capítulos.

Na primeira parte realizou-se a revisão da literatura relativa ao objeto do estudo.

No primeiro capítulo – A Dialógica –, tentou-se apresentar e enquadrar teoricamente o conceito, referindo a mudança fecunda que a comunicação dialógica provoca entre os profissionais.

Tentou-se aclarar as características do comportamento assertivo e compreender a grande utilidade do mesmo para colaborar com a diversidade. Um comportamento que se debruça sobre a energia cognitiva e emotiva que a comunicação transporta.

Apurou-se a importância da reflexão para a compreensão e criação de novos conhecimentos e da metacognição como processo de tomada de consciência e de autocontrole.

No segundo capítulo – O Trabalho Colaborativo –, procurou-se extrair os benefícios que a cultura de escola pode fornecer a todos como renovação da cultura de cada um, bem como a importância de repensar o trabalho, envolvendo as pessoas em projetos e trabalhando colaborativamente no sentido de melhor se adaptarem à diferença. Pretendeu-se abordar e clarificar a importância que o trabalho colaborativo tem na atualidade para enfrentar problemas difíceis que surgem frequentemente no campo profissional, analisando possíveis formas de colaboração e descrevendo benefícios, mas também dificuldades, que poderão surgir durante o processo.

Refletiu-se e questionou-se sobre como desenvolver competências pessoais, tão necessárias no mundo em mudança, e como colaborar de diferentes maneiras para obter apoio a diferentes níveis.

No terceiro capítulo – A Importância da Dialógica e do Trabalho Colaborativo na Supervisão –, analisa-se a supervisão como um processo de desafios, acompanhados de apoios para que haja capacidade de responder a esses desafios. Analisa-se, igualmente, o conceito atual de supervisor e o seu papel no processo supervisivo como profissional altamente preparado nas dimensões científico-pedagógica, assim como nas relações humanas.

A segunda parte deste trabalho é composta pelo estudo empírico, do qual constam três capítulos.

No primeiro capítulo – Metodologia da Investigação –, definiram-se os objetivos da investigação, as opções tomadas e os procedimentos metodológicos.

No segundo capítulo – Apresentação dos Resultados – foi apresentada uma sumula do material recolhido.

Seguidamente, no terceiro capítulo – Apresentação dos Dados –, procedeu-se à apresentação de resultados e interpretação dos mesmos.

Capítulo I - A Dialógica

1.1. Conceito de Dialógica

Dialogar não é simplesmente falar, produzir palavras, fazer gestos doseados. É ser espontâneo, singelo, sincero. É abrir o livro da nossa história para que os outros leiam os nossos textos ocultos. É sair do prefácio para conhecer os capítulos mais importantes das pessoas com as quais nos relacionamos (Cury, 2009, p.49).

A comunicação como meio socializador implica envolvimento humano para que nele se desencadeiem relações comunicativas.

Para Schiefer, Teixeira e Monteiro (2006), a comunicação dialógica consiste na compreensão mútua das representações, por parte dos vários intervenientes.

Silva (2006), diz-nos que “por diálogo compreendemos a comunicação entre duas ou mais pessoas, de forma que todos tenham igual direito à fala” (p.17).

Mattelart, referido por Silva (2006), diz que o conceito de comunicação readquire hoje uma variedade de sentidos.

Para Beltrão, referido pelo mesmo autor, “o modelo aristotélico, baseado na oratória, resistiu ao tempo como o mais preciso e resumido” (p.93). Neste tipo de comunicação existem apenas três elementos: o emissor ou comunicador (a pessoa que fala), o recetor (a pessoa que ouve) e a mensagem (o discurso que pronuncia).

Beltrão (1982) refere outro exemplo de comunicação apresentado por Lasswell e ampliado por Raymond Nixon, descrito assim: quem (com que intenções), diz o quê (em que canal), a quem (sob que condições), com que efeitos.

A realidade modifica-se eficazmente por meio da comunicação dialógica.

Bordenave (1985), refere que

os elementos básicos de comunicação são: a realidade ou situação onde esta se realiza e sobre a qual tem um efeito transformador; os interlocutores que dela participam; os conteúdos ou mensagens que elas compartilham; os signos que elas aplicam para representá-los; os meios que empregam para transmiti-los (p.40).

A forma como a pessoa se comunica diz respeito ao seu âmbito sociocultural, por isso a comunicação é igualmente cultura. Conhecer e saber usar os códigos comunicacionais permite viver e comunicar-se bem dentro de uma determinada cultura.

A comunicação constitui um processo social primário. As pessoas comunicam e percebem-se de maneiras que não necessitam de explicações. “Ninguém necessita estudar ou frequentar a faculdade para comunicar com seus semelhantes” (Rudiger, 1998, p.31). Mas, comunicar de forma persuasiva, conhecendo os processos envolvidos, exige estudos comparados a tais processos e elementos envolvidos na comunicação. O conhecimento destes processos e elementos parece ser um fator fundamental para as relações pedagógicas, formais e informais.

Bordenave (1985) acredita que a comunicação por si mesma, separada da vida social, é inexistente. Assim, sociedade e comunicação são uma coisa só e a vida resume-se na comunicação. Para este autor, a “comunicação é uma necessidade básica da pessoa humana, do homem social” (p.19).

É no relacionamento com as pessoas que a educação se torna um ato de saber e de conhecer. Através dos problemas que surgem e fazendo uso do diálogo e da comunicação é possível aprender. Silva (2006) cita Gadotti e refere que problematizar se faz através do diálogo, levantando questionamentos sobre situações problemáticas, no intuito de fazer pensar, refletir acerca das questões ligadas ao “contexto social” que se quer mudar por meio da conscientização-ação.

Hamido e César (2007) referem que é a prática que gera a aprendizagem e o conhecimento. São as práticas que criam processos interativos e proporcionam um cenário para a construção do conhecimento sendo ao mesmo tempo geradoras dele.

Courela & César (2007) partilham da mesma opinião para quem as práticas dialógicas e interativas, que tem lugar através de um trabalho colaborativo, estruturam o conhecimento e permitem desenvolver uma autoestima positiva propícia à construção de comunidades que facultam a realização de projetos acadêmicos.

Freire (1975) refere que “o diálogo é uma exigência existencial” (p.113). É na junção do refletir e do agir que o mundo pode ser transformado e humanizado. Também, baseando-se em Gadotti, Silva (2006) refere que “o diálogo é uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido” (p.86).

Referindo Freire, Silva (2006) diz que é através da reflexão interna que o indivíduo contesta e/ou reflecte sobre pensamentos, chegando a conclusões que manifesta. Esse diálogo pode acontecer interiormente, por já se ter apreendido ou vivenciado algo a respeito do assunto falado. É uma reflexão localizada na existência

dos indivíduos. O homem passa a assumir uma posição de sujeito a partir do momento em que reflete de maneira crítica acerca da sua situação e do seu meio concreto.

A palavra é de grande importância para o diálogo. Freire (1975) diz que a ação e a reflexão em equilíbrio e em interação são de grande importância para o diálogo.

A existência, porque é humana, deve viver de palavras verdadeiras, capazes de transformar o mundo.

A personalidade humana é constituída pelas palavras ditas, pelo trabalho realizado e pela reflexão sobre a ação. Fernandes (2001) refere que “a educação dialógica implica, pois, dois aspetos essenciais e complementares – reflexão/ação”. Freire (1975) afirma: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, nas relações eu-tu” (p.113).

É possível realizarem-se grandes obras com a conquista de um diálogo livre e refletido. Um diálogo com amor, de compromisso com os homens, onde ninguém domine nem manipule. É importante e necessário amar o mundo, amar a vida e amar os homens. Deixar arrogâncias e adotar atitudes de humildade em que haja um encontro comum e que impele a agir. Tricoire afirma que “depois da aceitação de nós próprios, é essencial aceitar os outros tal como eles são” (p.129).

É necessário reconhecer as imensas capacidades dos outros que, porque são diferentes de nós, tanto contribuem para a nossa valorização. É essencial reconhecer que há muitas pessoas que nos superam e por isso é importante que nos aproximemos delas para com elas aprendermos, sempre numa atitude de humildade e com fé. Ser crítico e acreditar no poder de cada um, de fazer, de refazer, de criar e de recriar, sempre em atitude construtiva, lutando pela sua libertação, trabalhando livremente e com alegria. “A pessoa humilde afirma-se naquilo que é sábia, está consciente do que não sabe e de que ninguém pode pretender tudo” (Pérez, 2009, p.25).

O diálogo onde existe amor, humildade e fé provoca abertura e, consequentemente, confiança entre as pessoas. Deste modo, “a confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo” (Freire, 1975, p.117).

É necessário e imprescindível que o sujeito seja verdadeiro e consistente com as suas intenções. Palavras e atos terão de estar em sintonia.

O diálogo prevê esperança. É do entendimento de uns com os outros que surge a busca da esperança. Ordens injustas não podem ser, diz-nos Freire (1975), razão para

perder a esperança, mas sim motivo para mais esperança, lutando e movendo-se sempre em proveito dessa esperança.

Um pensar verdadeiro, crítico e que não teme riscos é essencial para o diálogo verdadeiro. Um diálogo ativo onde existe solidariedade. Um diálogo que, por ser crítico, visa “a transformação permanente da realidade para a permanente humanização dos homens” (Freire, 1975, p.119) e conduz à verdadeira educação.

A educação, como prática de liberdade, inicia a sua dialogicidade logo que o educador se inquieta em saber, antes de se encontrar com os seus educandos. O educador prepara-se sobre o que vai dialogar com aqueles. A esta inquietação responderá ele mesmo, organizando-se e refletindo em torno da questão, no sentido não de dar, impor ou dominar, mas de acrescentar alguma coisa, de maneira organizada e sistematizada, sobre o que os outros aspiram a saber mais. É uma educação feita com os outros, tendo em conta cada situação concreta e refletindo sobre o conjunto de aspirações do grupo. O papel pretendido não é, diz-nos Freire (1975), falar sobre o que pensamos do mundo e tentar impor os nossos conceitos a quem quer que seja. É dialogar sobre a opinião dos outros e sobre a nossa, estando nós convencidos do que estamos a dizer, manifestando-o nas nossas ações e refletidas nas ações do mundo, com uma linguagem sintonizada às situações concretas dos que falam no sentido de superação de dificuldades.

A verdadeira revolução, cedo ou tarde tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas. Sua legitimidade está no diálogo com elas não no engodo, na mentira. Não pode temer as massas, a sua expressividade, a sua participação efetiva no poder. Não pode negá-las. Não pode deixar de prestar-lhe conta. De falar dos seus acertos, dos seus erros, de seus equívocos, de suas dificuldades (Freire, 1975, p.178).

1.2. A Importância do Diálogo

Para Schiefer, Teixeira e Monteiro (2006), o diálogo consiste numa troca de ideias e opiniões, em que se procura que todos os intervenientes sejam beneficiados.

“O diálogo é o melhor veículo do pensamento para aceder ao conhecimento” (Sebarrija, 2001, p.69). Ele permite explorar as verdades e as opiniões de cada pessoa, compreender e apropriar-nos da realidade. Permite partilhar o seu ponto de vista sem criar desentendimentos, sem ser agressivo, sendo gentil.

A gentileza gera gentileza. Richard (2004) refere que é importante dialogar sem pressas, prestando atenção a todo o discurso do nosso parceiro, mostrando respeito e paciência. Dialogar sem pressas evita a crítica, o agir impetuoso, a interpretação errada e cria amigos.

Vivemos num mundo onde as preocupações quotidianas excedem as oportunidades de lazer e de paz. Os problemas e as preocupações impedem-nos, muitas vezes, de exteriorizar os nossos pensamentos. Nem sempre expomos as nossas opiniões, não explicamos as nossas decisões e não exteriorizamos o que sentimos. O diálogo é importante porque facilita que os outros nos compreendam.

Conversar é um exercício pessoal que pode, entre outras coisas, ajudar no autoconhecimento. O diálogo entre duas pessoas pode impedir dificuldades diversas.

Curry (2004) refere: “outra ferramenta extraordinária para transformar o solo árido da sala de aula num canteiro de flores é a exposição dialogada”. De acordo com o autor, “é através do diálogo que o professor cativa a atenção dos alunos e penetra no território da emoção e no anfiteatro das suas mentes” (p.129). Curry refere que é na infância que é mais fácil aprender porque é nessa altura que se fazem mais perguntas, em que se interage mais. Também exemplifica que é mais fácil aprender línguas quando se vai para outro país, porque é preciso perder a vergonha e perguntar, “construir uma rede de relacionamentos e sobreviver” (p.130). São as perguntas que permitem aprender e crescer. “A arte da pergunta gera pensadores brilhantes” (p.130). O diálogo educa.

Carnegie (1984) cita Henry e diz-nos que “a faculdade de comunicar eficazmente com os outros e conquistar a sua colaboração é a qualidade que encontramos nos homens que alcançam êxito” (p. 12).

Em alguns relacionamentos acontecem situações onde as pessoas adotam atitudes que magoam os companheiros. É comum a parte magoada absorver o sentimento, sem contar o que aconteceu, sem dialogar.

Cury (2004) diz-nos que “determinados gestos e palavras têm o poder de penetrar nos territórios do inconsciente e contribuir para tornar a alma humana seca e árida” (p.122). As situações causadas pela falta de diálogo originam situações de instabilidade diversas que poderiam ser evitadas, ou pelo menos minimizados, se todos tomassem como atitude primordial dialogar. Lama (2004) defende a importância do diálogo na resolução dos conflitos. Dá conselho aos professores: “ensinem os vossos

alunos a dialogar, a resolver todos os conflitos de uma maneira não violenta, a interessar-se, assim que surge um desacordo, pela maneira como o outro pensa” (p. 67).

Na nossa cultura moderna, quando se fala de assuntos sérios e profundos surgem conflitos, fragmentações e até violência. Muitas vezes, isso acontece porque há algum defeito no pensamento humano.

Com o diálogo, um grupo pode pesquisar os motivos, ideias, convicções e os sentimentos, tanto individuais como os coletivos, que controlam as suas interações. O diálogo oferece uma oportunidade de participar num processo que comprova os sucessos e as falhas da comunicação. Cury (2012) refere o elogio como uma ferramenta poderosa que serve de auxílio inicial à crítica. Diz-nos que nunca devemos criticar sem elogiar primeiro, porque é o elogio que permite que a outra pessoa aceite ajuda e se transforme.

Cury (2012) salienta a importância de falar sem medo, falar o que se sente, esclarecer o que precisa de ser esclarecido. Falar sobre os problemas, sobre os sentimentos, sobre os sonhos, sobre as suas metas. Isto permitirá, muitas vezes, a possibilidade de entendimento.

Um hábito profissional de dialogar com chefes ou amigos de trabalho vai ajudar a construir um ambiente saudável, livre das intranquilidades e dos medos comuns. O diálogo é um caminho que une pessoas e pode vir a esclarecer sentimentos, expor expectativas ou interesses. Segundo Cury (2006), com o diálogo é possível conhecer e respeitar as opiniões alheias e é possível tornar relações verdadeiras e até duradouras. Dialogar diariamente evita a acumulação de situações desagradáveis, auxiliando a dissolver energias e sentimentos negativos.

O diálogo pode ser um caminho para examinar as origens das variadas crises que o mundo enfrenta nos dias de hoje. Através dele é possível pesquisar e compreender os procedimentos que dividem e interferem na comunicação autêntica entre indivíduos, entre nações e até entre as distintas partes de uma mesma organização.

O diálogo é uma maneira de observar coletivamente o controle usado por valores e ideias ocultas sobre o nosso comportamento e de nos conscientizarmos de que as diferenças culturais não percebidas podem colidir sem que percebamos o que está a acontecer. Assim, pode ser visto como um anfiteatro em que sucede uma aprendizagem coletiva, na qual pode surgir um entendimento maior, gerando harmonia, companheirismo e criatividade.

A natureza do diálogo é investigativa e o seu sentido e a sua lógica continuam a mostrar-se.

Picado (2010) referem o diálogo como o começo de uma aprendizagem em equipa. Permite desenvolver a capacidade dos membros e de deixar preconceitos de lado para que haja um pensamento conjunto.

Não há regras rígidas para a condução do diálogo porque ele é principalmente aprendizagem. Dialogar é um processo de participação criativa entre pares que está em contínuo desenvolvimento.

Dialogar é educar. No seu livro “Pedagogia da Esperança”, Freire (1977) explicita a conceção da história como uma possibilidade e não algo pré-determinado. Só assim, refere o autor, há lugar para a liberdade, para a utopia, o sonho e a esperança de transformar o mundo. Freire reafirma a vocação do ser humano na permanente procura de “ser mais”, procurando conhecer cada vez mais.

1.2.1. Comunicar com assertividade.

As comunicações cresceram muito e, com este crescimento, aumentaram também as dificuldades em comunicar.

A saturação dos meios, a multiplicidade dos códigos e de idiomas, a falta de preparação dos comunicadores são alguns dos motivos que dificultam a comunicação.

Azevedo (1999) diz-nos que, numa comunicação que é assertiva, ambos os comunicadores tem papéis ativos, mesmo quando um fala e o outro escuta. É preciso fomentar o diálogo em todas as circunstâncias, sobre tudo e sobre os próprios, para que cada um construa com palavras próprias o seu projeto de vida. Azevedo refere que a forma assertiva de comunicar quer que os comunicadores “subam para a ribalta e encenem a história da sua própria vida” (p.12).

A comunicação eficiente e íntegra é uma comunicação assertiva. Nela pode-se afirmar por palavras e gestos o que realmente se quer, sente ou pensa, levando o interlocutor também a afirmar o que ele sente, pensa e quer.

De acordo com o mesmo autor, a assertividade debruça-se sobre a energia cognitiva e emotiva que a comunicação transporta, porque se refere às palavras e aos gestos como comportamentos reais que se podem observar. A assertividade promove a diversidade dos seres humanos e colabora para a biodiversidade.

As técnicas de comunicação assertiva, segundo Azevedo (1999), favorecem somente um número limitado de estados comunicacionais; são aquelas que permitem informar ou desenvolver atividades que circulam entre os comunicadores e que produzem algo.

A comunicação assertiva permite saber alguma coisa sobre o interlocutor ou simplesmente transmitir-lhe conhecimentos. É uma comunicação que observa os comportamentos como se manifestam no local, sem olhar ao passado e com uma interpretação simplista.

Azevedo (1999) refere que a versão da assertividade seria de alguma utilidade para a criação de Homens intervenientes e conscientes, se o mesmo fosse acrescentado ao currículo escolar.

1.2.1.1. *Características do comportamento assertivo.*

Segundo Azevedo (1999), o comportamento assertivo assenta em três fatores, a saber: “transparência da linguagem, força exemplar de afirmação pessoal, e resolução de conflitos através da negociação” (p.24).

O comunicador assertivo é simples e direto, economiza palavras e não explora os truques da linguagem. Concentra as energias da comunicação na afirmação rigorosa que será um exemplo a seguir pelos interlocutores. Os conflitos que possam surgir resolver-se-ão através da comunicação. No comportamento assertivo todos conquistam algum saber. Não há renúncia aos seus direitos, mas também não se menosprezam os direitos dos outros.

Um dos sustentáculos da comunicação assertiva é a autoestima. As pessoas que não se apreciam são incapazes de se afirmar por palavras ou por gestos. Na linguagem assertiva é importante pronunciar palavras que descrevam feitos, em vez de palavras que expressem qualidades. Também é importante utilizar preferencialmente linguagem positiva, pois o cérebro percebê-la-á melhor.

As expectativas elevadas, positivas e concretas que os outros têm do progresso de um determinado indivíduo, quando transmitidas, farão com que o mesmo mobilize energias para o conseguir. Os reconhecimentos positivos são criadores de energia construtiva e serão tanto mais eficazes quanto mais significativos forem para os destinatários. Estes reconhecimentos terão mais eficácia se forem aplicados de surpresa.

1.2.1.1.1. *Desvios de autoestima.*

Presunção ou exagero do que é realizado ou das qualidades são desvios de autoestima que podem surgir com frequência, nomeadamente nas pessoas que se socorrem obsessivamente da comparação e aproveitam as realidades reais ou supostas de outros para construírem o degrau onde assenta o seu pedestal. Azevedo (1999) diz que fazer comparações pode revelar fraqueza própria e vontade de se recompensar com coisas que não foram feitas pelo próprio, mas por outro.

Por outro lado, também a autocomplacência representa um desvio à autoestima, porque recusa o valor das realizações do sujeito. Por vezes, confundem-se sucessos com insucessos e mostra-se total falta de modelos de conduta. Deste modo, o comunicador retira a si próprio incentivos para progredir.

O comunicador que é assertivo tem modelos de comportamento que ele próprio estabeleceu e que lhe indicam a etapa do percurso em que eventualmente se encontra. Este comunicador não combina com ambientes onde prolifera o otimismo ingênuo e onde nada consegue prosperar.

Acordando com Azevedo (1999), o comunicador assertivo é aquele que sabe o que quer e que age em função daquilo que pretende atingir, assumindo as consequências dos seus atos.

A determinação escolhe os seus alvos de preferência. Para rentabilizar a energia pessoal é substancial ter metas de eleição criadas pelo próprio, pois a escolha de objetivos, o mais concretos possível, mobiliza a ação.

A determinação implica riscos, perda e muitas vezes dúvida na obtenção dos resultados. Aprender a correr riscos tem um segredo. Azevedo (1999) diz-nos que o mesmo está no controle pessoal e no controle da situação. É necessário conhecer a “zona de conforto própria e reconhecer-se o direito de errar” (p. 44).

1.2.2. A importância de estruturar o discurso.

Segundo Azevedo (1999), a técnica dos 5 “Eu” fornece um esquema essencial de organização da comunicação assertiva que serve para elaborar o guião antecedente de um diálogo e para o guiar, ou seja, utiliza-se tanto antes, como durante e será sempre um exercício ótimo de esclarecimento das razões e sentimentos de cada um. A saber:

Eu vejo – Consiste em descrever a situação, sem dar opinião e fazendo-o da maneira mais objetiva que for possível.

Eu penso – Consta da apresentação da interpretação da situação ou sentimento, para que o outro tome a afirmação como opinião e não como verdade.

Eu sinto – Permite a expressão do que realmente está a sentir.

Eu quero – Quem fala quer sempre algo; mostra satisfação, desagrado ou qualquer outra emoção, por palavras e atos que o afetam e em que o interlocutor interveio.

Eu pretendo – Expressar a finalidade dos atos e dos sentimentos para o interlocutor ver apenas o que é óbvio e não criar entraves à comunicação.

No comportamento assertivo importa não omitir nenhuma posição, porque os sentimentos são, com frequência, o elemento que provoca a confusão entre factos e opiniões, e entre vontade e finalidade. Os factos devem ser contados somente através dos sentidos e o comunicador deverá permitir ao interlocutor um espaço neutro, onde ambos se façam acompanhar dos mesmos instrumentos. A comunicação só lucrará se os comunicadores distinguirem perfeitamente opiniões, constatações, sentimentos, vontades e finalidades. Quem fala deve exprimir os seus sentimentos e não os do interlocutor e procurar analisar com o maior rigor possível o que sente.

Elogiar concede força para melhorar e prosseguir em frente.

Numa comunicação assertiva, Azevedo (1999) realça o poder do elogio assertivo, aquele que se refere radicalmente à pessoa do elogiado. Menciona que quem seguir exatamente o caminho do compromisso deve ser reconhecido e elogiado para potenciar as energias que lhe permitem continuar a fazer os seus deveres. Quem recebe elogios suficientes terá também propensão para aprovar. No entanto, refere que o elogio assertivo se alimenta de realizações concretas e definidas, por isso, ao elogiar, é importante ser breve e direto, evitar frases longas e sem conteúdo.

Elogiar atividades e resultados concretos requer que estejamos atentos e concentrados na atividade do outro. Não se deve elogiar qualidades morais nem atitudes ou sentimentos pessoais. É preciso olhar e utilizar com frequência o “Eu”. O elogiado gosta de ouvir o “Eu” do interlocutor que está a elogiar.

Devem-se evitar comparações com os outros, com o passado e até com o futuro. As comparações desviam a atenção do elogiado e nem sempre são a favor dele. O elogio propõe-se a exaltar os sucessos do presente e as comparações relativizam-no.

Os elogios devem ser dados assim que as atividades forem realizadas e os resultados conseguidos. Do mesmo modo, a forma como é dado não deve ser sempre a mesma.

Quem recebe um elogio, quando achar que o elogio é merecido, deverá aceitá-lo. Se considerar que não é merecido, é importante agradecer e expressar abertamente a sua opinião.

O elogio é uma forma rápida, segura e económica de motivar o outro. Ele agita os comportamentos emocionais e provoca mudanças radicais no comportamento.

1.2.3. Escutar com assertividade.

Compreender mensagens implica que se possua destreza e habilidade. Os códigos e instrumentos de comunicação estão cada vez mais complexos e as mensagens por vezes são difíceis de decodificar. Ouvir é importante mas mais importante é escutar com assertividade. Uma escuta ativa que implica além de receber os sons, decodificar a mensagem.

A escuta ativa implica preocupação pela compreensão do que está a ser dito. Deste modo, Azevedo (1999) realça a importância da necessidade de se usar técnicas que coloquem o ouvinte em sintonia com o emissor, dando-lhe *feedback* para ele saber de que modo a sua mensagem está a ser captada. No entanto, não deve interpretar ou analisar, no sentido de criar condições para que as mensagens fluam e passem sem obstáculos. O recetor deve refletir sobre a mesma sem a distorcer. Quando se avalia ou se toma partido, a comunicação é dificultada.

A comunicação não-verbal é importante no ato da escuta. O sorriso gera empatia, diminui a distância entre as pessoas. Escutar com assertividade implica assim empatia verbal e física, e ajuda no esclarecimento de sentimentos, factos ou opiniões.

1.2.3.1. Sentimentos negativos e positivos.

Os sentimentos constituem uma riqueza da interação humana. Expressar sentimentos adequados e interpretar os sentimentos dos outros é importante e saudável para a comunicação. Evita desentendimentos entre os interlocutores. Azevedo (1999)

diz que muitos hábitos culturais influenciam a expressão de sentimentos. De modo consciente ou inconsciente, os sentimentos estão presentes em qualquer relação humana.

Azevedo refere a importância de reprimir “sentimentos negativos”, não mostrando o que parece menos bom.

Expõe que ao exprimir-se sentimentos próprios se deve ser rigoroso com a descrição dos mesmos. Os registos e as interações desses sentimentos não têm o mesmo grau de intensidade, pelo que devem ser analisados. Satisfação, contentamento, alegria e felicidade são registos que não têm a mesma intensidade.

O autor condena a expressão de emoções alheias ou desenvolvidas, porque desenvolvem sentimentos negativos e equivalem a condenar, sem apelo ao suposto autor. Emoções manifestadas ou ocultas prejudicam a fluidez da comunicação. É importante reduzir as manifestadas e fazer surgir as segundas.

Questionar diretamente o outro sobre o que está a sentir desperta violentas manifestações emocionais, porque o interlocutor se sente coagido a revelar os sentimentos que quer encobrir. O interlocutor deve centrar sobre ele próprio a expressão do sentimento alheio e dizer o que sente, para que o outro se coloque no registo do sentimento e revele mais facilmente os seus sentimentos. Permite também que o interlocutor discorde da opinião de quem fala e que, depois de ouvir, fale dos seus sentimentos, do que realmente está a sentir.

Quando o interlocutor fala de forma espontânea sobre os seus sentimentos, o que devemos fazer em primeiro lugar é entender o que está a sentir. Mesmo que não se concorde com os sentimentos do outro, dá-se a ideia de que o compreendemos.

Quando se trata de sentimentos como o ciúme, a culpa ou frustração e de sentimentos que resultam de “processos mentais defeituosos pode ser útil questionar o interlocutor sobre os pressupostos do seu discurso interior” (Azevedo, 1999, p.100) Isto permite atacar o hábito de fazer generalizações, que pode gerar emoções desequilibradas, ou detetar sentimentos sem lógica.

1.3. O Professor Como Sujeito Crítico Reflexivo

O professor compreende e gera o seu conhecimento refletindo sobre a sua prática e sobre as condições em que ela se realiza. Ao refletir, tem em conta as medidas sociais e políticas da sua prática enquanto docente. Sebarroja (2001) diz que o modo

como as experiências são vividas, refletidas e problematizadas permite criar significados que ajudam a conhecer o que vai acontecendo.

Já Platão dizia que a reflexão estava associada à ideia de conhecimento e que a chegada a ele é assente num processo, que passa por um sentimento de confusão e de perplexidade e que apela à indagação constante e criativa, para explicar a situação de dúvida (Oliveira, 1996).

Cury (2012) refere que, ao colocarmos a perguntar “como?”, permite-nos acionar a energia positiva de cada um para nos ajudar a utilizar a nossa própria criatividade. Também Seborroja (2001) afirma que “as perguntas e interrogantes são o motor do pensamento” (p.69). Pensar, raciocinar e julgar permite compreender e conhecer.

A escola é um lugar de experiências com um conhecimento sistematizado e formal que não substitui o conhecimento informal, o quotidiano, mas que se integra nele. Este conhecimento sistematizado da atividade escolar gera novas necessidades e proporciona o desenvolvimento da consciência reflexiva, o entendimento e o domínio voluntário e oportuno do ato de pensar.

A análise e a reflexão sobre a prática docente, a identificação e o dimensionamento de problemas, focalizando o aluno, o professor e o objeto de conhecimento no âmbito particular da escola, de modo adaptado, permite ajuizar possíveis soluções para os problemas identificados.

A prática reflexiva manifesta-se, de acordo com Lalanda e Abrantes (1996), numa análise da prática, que deverá ser ativa, constante e cuidadosa. Será ativa quando se processa de forma eficaz e intensa, quando não é primária ou quando não se fica pelas primeiras sensações. Quando, efetivamente, existe uma encadeação de situações pensadas, aspirando-se a uma conclusão e/ou decisão.

Também Saraiva e Ponte (2003) nos dizem que o desenvolvimento profissional dos professores se gera por um método dinâmico, permanente e reflexivo dos mesmos. Se houver um enquadramento propício à experimentação, trabalho em equipa acrescido de uma reflexão, segundo o ritmo, as necessidades e os interesses de cada um e desejo de criar e fazer melhor, os professores desenvolvem-se profissionalmente.

Queirós, Silva e Santos (2000) citam Boyd e Fales e expõem uma descrição de “reflexão” que, segundo estes autores, deve ser pensada como um “ processo de análise interior e de explorar um tema em estudo desencadeado por uma experiência que cria e

clarifica a significação para a própria pessoa e que resulta numa mudança de perspectiva conceptual” (p.35).

Marchand (2004) cita Mezirow e descreve juízos reflexivos como uma “avaliação da validade dos pressupostos das perspectivas de cada um e exame das suas fontes e consequências” (p.92).

Alarcão (1996), ao referir Schon, fala de conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Diz ser uma “competência artística” que os professores têm que ter e que lhes permite mover-se no incerto.

Nunes (s.d.) cita Zeichner e fala-nos do comprometimento com a ideia de reflexão na prática social, criando-se comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem, no sentido do progresso de cada um. Refere ainda Carr e Kemmis e diz que deve ser objetivo prioritário para docentes e alunos fomentar a aptidão de pensar criticamente, com o objetivo de o processo de Ensino-Aprendizagem ser significativo e valioso para a vida dos estudantes enquanto sujeitos analíticos.

Taylor (1982) descreve que, para haver a presença de uma comunidade, é necessário compartilhar-se valores e crenças, estabelecer-se relações diretas e múltiplas entre as pessoas, sendo estas relações representadas por uma troca equilibrada onde se favoreçam todos e onde exista solidariedade e fraternidade mútua.

Baseando-se em Kemmis, Nunes (s.d.) diz-nos que é importante e necessário que primeiro se cumpra os pré-requisitos de ser uma comunidade, para que depois se chegue a ser uma comunidade “crítica”. Explica que é necessário que o pesquisador procure ajudar/colaborar para que os professores preparem os seus conhecimentos e as suas rotinas, orientados pela formação de juízos firmados a respeito da atividade profissional e consequentemente tomem decisões reflexivas. A experiência não é suficiente. Há que a submeter à autocrítica, ao olhar do outro (Sebarroja, 2011).

Alarcão (1996) revaloriza uma perspectiva construtivista que ressalta o saber que brota da experiência perspicaz e ponderada que estimula os profissionais a darem respostas a questões novas e problemáticas, através da criação de novos saberes e estratégias produzidas no momento e no contexto em que se incluem. A aprendizagem que se gera na prática é um elemento muito importante.

Concordando com o que defende Freire (2000), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (p. 43).

Sebarroja (2011) diz que é importante os professores terem hábitos de leitura para conseguirem retirar mais proveito da experiência e na reflexão da prática. “ A leitura coletiva de um livro é uma fonte constante de ideias e sugestões” (p. 130).

Albuquerque, Graça e Januário (2005) citam J. Dewey e afirma que à educação interessa, principalmente, o “pensar real”. Interessa criar atitudes que desenvolvam nos seres humanos um pensamento efetivo, uma postura mental orientada para questionar e problematizar. Um pensar verídico, ordenado, razoável e reflexivo longe das aparências ou de atos isolados de contexto. É necessário analisar e sintetizar para compreender os fenômenos, no sentido de formar alunos com uma atitude mental própria e juízos competentes. Refletir implica preocupação ativa com os objetivos a atingir, com as competências e com a eficiência. Os docentes terão continuamente de regular, avaliar e rever a sua prática.

Albuquerque, Graça e Januário (2005) dizem que a reflexão-ação “é prática indispensável para os professores nas atitudes que tem de tomar perante as práticas educativas. Uma reflexão que “exige dos professores muita intuição e muito comprometimento emotivo” (p.18), capaz de procurar soluções lógicas para os problemas e provocar alterações fundamentadas das metodologias e estratégias que definem um ensino de qualidade.

Ser reflexivo implica uma atitude contínua e consistente. Os sentimentos têm de ser controlados de modo que não gerem obscuridade diante da realidade. Os professores devem possuir e desenvolver atitudes de abertura de espírito, responsabilidade e entusiasmo, capazes de tomar resoluções que possibilitem reconhecer o que é real e verdadeiro, e recusar as ideias tidas como certas e inalteráveis. Neste sentido, Leite e Orvalho (1995) referem a necessidade de encontrar o equilíbrio entre “acção-reflexão” (p.77). Referem que o processo pedagógico deveria permitir uma reflexão sobre a experiência, conduzindo à análise crítica da realidade. Uma prática onde a relevância assente no ensinar a aprender, a conhecer, como aprender, a refletir, como pensar, como resolver, como investigar, como ser.

Alarcão (1996) analisou o pensamento de Schon sobre a essência dos problemas que o professor é designado a resolver na atividade da sua prática. Estes problemas reclamam uma atitude reflexiva e uma “atuação inteligente e flexível, situada e reativa, produto de uma mistura integrada de ciência e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos” (p.13).

Leite e Orvalho (1995) dizem que “o processo pedagógico deverá permitir o estabelecimento de relações entre o contexto concreto e o contexto teórico – reflexão sobre a experiência – privilegiando a análise da realidade (p.73).

1.4. Metacognição e Mudança Conceptual na Formação dos Professores

Foram os estudos de Piaget e Vygotsky que contribuíram, respetivamente, para o aprofundamento do estudo da tomada de consciência e das origens sociais do controle cognitivo, o que, por sua vez, conduziu ao desenvolvimento do conceito de metacognição (Wolfs, 2000).

No conhecimento do que se conhece está incluído, referem Ribeiro (2003) e Portilho (2004), o conhecimento das capacidades e limitações próprias dos processos do pensamento humano, bem como a capacidade de gerir o uso dos próprios recursos cognitivos. Assim, a metacognição pode ser definida como um processo que abrange a simultaneidade da tomada de consciência e do autocontrole, mas que nem sempre estão interligados, como salienta Wolfs (2000).

Diz-nos Pozo (2002) que “os aprendizes devem aprender a controlar e regular os seus processos cognitivos, assim como a se habituar a pensar sobre seu próprio conhecimento” (p.79). Ora, é isto que fomenta a aprendizagem.

Segundo Figueiredo e Barros (s.d.), para aprender verdadeiramente é preciso primeiro saber aprender, o que exige do indivíduo um conhecimento e reflexão sobre as suas cognições. Segundo este autor, vários estudos e investigações têm demonstrado que o uso da metacognição é a principal causa de diferenciação nas estratégias usadas pelos alunos e que os indivíduos que apresentam maiores rendimentos são os que possuem a capacidade de monitorizar o seu próprio desempenho em determinada tarefa.

Ribeiro (2003) encontra o conhecimento metacognitivo integrado em dois componentes: a sensibilidade e o conhecimento das variáveis da pessoa. A sensibilidade relaciona-se diretamente com o conhecimento da necessidade de se usar certas estratégias em determinadas tarefas. Esta sensibilidade pode ser espontânea, mas também incitada por outra pessoa. Por sua vez, o conhecimento das variáveis da pessoa é aglomerado em três subcategorias:

- as intra-individuais, que se inclinam sobre o conhecimento dos seus próprios processos cognitivos;

- as inter-individuais, que se relacionam com o conhecimento das diferenças existentes entre os seus processos cognitivos e os dos outros;
- a universal, que diz respeito ao conhecimento sobre a aprendizagem partilhado numa determinada cultura.

Para dirigir e regular a sua cognição, o indivíduo tem de se conhecer a si próprio como processador de informação, conhecer as exigências da tarefa e escolher a estratégia que melhor conduza aos objetivos pretendidos. Ao controlar os seus próprios processos cognitivos, o indivíduo poderá conhecer o que conhece ou desconhece e ainda controlar o seu comportamento com vista à aprendizagem da resolução de problemas (Wells, 2001).

Os indivíduos que têm experiências cognitivas bem desenvolvidas conseguem perceber os objetivos das tarefas e planificar a sua execução, conseguem aplicar conscientemente as melhores estratégias e fazer a sua própria avaliação, o que se torna um elemento de ouro no processo de “aprender a aprender”.

Dada a importância já referida do desenvolvimento da metacognição, é nos cursos de formação dos próprios professores que deve começar o desenvolvimento de experiências metacognitivas, embora esta tarefa não seja fácil. É de facto fundamental que os professores entendam a “importância que as variáveis cognitivas, os estilos de aprendizagem e a metacognição representam no processo de ensino e aprendizagem” (Portilho, 2004, p.2240), para que possam utilizar essas experiências nas escolas em que atuam.

Na opinião de Santos e Romanowski (2004), é necessário “reaprender a ensinar, aprendendo, antes, a aprender” (p.2608). A metacognição, ao destacar a importância do papel pessoal na avaliação e no controle dos processos cognitivos, “abre novas perspectivas para o estudo das diferenças individuais do rendimento escolar” (p.2609).

A metacognição passa por adquirir hábitos de trabalho. Santos (1998) refere que o desafio que se coloca ao professor é o de ajudar o aluno a utilizar de forma consciente o potencial do seu pensamento, tornando-se consciente das estratégias de aprendizagem.

No que diz respeito à mudança conceptual, é importante reconhecer que qualquer mudança está nas mãos do professor. Ele tem que reconhecer as ideias mais relevantes, depois de as avaliar em termos do que está a ser refletido, perceber quais são as decisões possíveis e a partir daí decidir se reconstrói as suas ideias. Aprender implica o consentimento e a disponibilidade de quem aprende.

Capítulo II – O Trabalho Colaborativo

2.1. Cultura de Escola

A vigilância concedida às culturas ocupacionais dos professores permitiu uma importante mudança na sociologia da educação. Os sociólogos começaram a meditar sobre as formas como os professores interpretam e desempenham o seu papel.

Nos estudos educacionais, a maior parte das utilizações do termo *cultura* reporta-se a entidades indistintas, ao ambiente ou ao *ethos* geral da escola, não existindo um conteúdo explícito para o termo. Lima (2002) fala de perspetivas idealistas que ignoram a prática, os costumes, os rituais e as cerimónias. São concepções existentes sobre a cultura das escolas que apresentam a cultura como quadros esclarecedores que possibilitam conceder sentidos aos comportamentos dos autores, em vez de comportamentos propriamente ditos. Alguns autores definem a cultura dos professores como o conhecimento que estes utilizam para definir as suas situações de trabalho. Outras perspetivas colocam a ênfase sobre as crenças e os valores.

Lima (2002) refere que na bibliografia sobre os professores é habitual encontrarmos estudos que se referem às suas teorias "implícitas e subjetivas", insinuando que os seus saberes e procedimentos são dirigidos por coisas em que acreditam, valores e princípios. Estes pareceres exprimem uma concepção excessivamente psicológica da forma como os professores desempenham o seu papel no mundo profissional, alvitram que cada professor possui a sua própria cultura e que o ensino seria uma união de tais culturas. Do ponto de vista sociológico, esta ideia pouco contribui para a compreensão das dimensões culturais da vida quotidiana dos professores nas escolas onde trabalham.

Os fenómenos relevantes localizam-se, diz Lima (2002), "em realidades coletivas, em interações interpessoais e intergrupais e não em fatores personalizados" (p.17).

Nóvoa (1992) é exceção a esta tendência idealista. Baseia-se em Beara e assume como componente da cultura organizacional, além das "bases conceptuais" e dos "pressupostos invisíveis", três tipos de manifestações: as "manifestações visuais e simbólicas", logótipos e uniformes, "as manifestações verbais e concetuais", a

linguagem e as metáforas, e “as manifestações comportamentais”, os rituais e as cerimónias (p.30). Lima (2002), diz que este mesmo autor deixa de fora das manifestações comportamentais os modos de relacionamento informal que se estabelecem espontaneamente entre os atores sociais. Em vez de se questionar os professores, perguntando-lhes o que pensam, a observação dos seus comportamentos – os informais –, possibilita chegar mais próximo daquilo que os mesmos valorizam.

Lima (2002), baseando-se em Beyer (1993) e Hamilton e Richardson (1995), refere uma conceção de cultura que engloba ao mesmo tempo crenças e atos. A cultura como “fenómenos coletivos que incorporam as respostas das pessoas às incertezas e aos caos que são inevitáveis na experiência humana” (p.19).

No estudo das escolas, enquanto organizações, o conceito de cultura surge da sua capacidade de clarear e anunciar fenómenos que, de outro modo, continuariam ocultos.

Definir cultura de escola compromete consentir um lugar importante às questões da interação e da interdependência no estudo das culturas profissionais dos professores.

Em suma, as culturas dos professores deverão ser vistas em termos de conhecimentos, valores e de crenças ou conceções, mas também de conduta, estilos de ação e modelos de interação, firmes e regulares que os professores interiorizam, originam e retratam durante o seu trabalho.

2.1.1. Desafios à cultura de escola.

O estudo da cultura dos docentes é tarefa complexa de estudar. Valores, normas e padrões não estão disponíveis à observação direta, além de que as ações e as interações dos professores parecem resultar de disposições pessoais e não tanto de processos de cariz coletivo.

No entanto, no seu contexto habitual de trabalho, os professores partilham sentimentos e pensamentos sobre o seu trabalho e manifestam pensamentos parecidos em relação ao mesmo.

Lima (2002), baseando-se em Novoa, refere que a partir do séc. XX os professores evidenciaram uma ação coletiva organizada na procura de um estatuto social melhor e da sua emancipação profissional, o que ocasionou uma unidade interna ao corpo docente.

Também os processos quotidianos das pessoas podem ser transformados se a cultura escolar for modificada. Nas escolas, habitualmente repete-se o que já foi criado, recebe-se e devolve-se segundo uma única cultura, já imposta. Mas o mundo de hoje está envolto numa incessante criação e viver de uma única cultura produz crise. A reprodução das práticas pedagógicas sem ter em conta o contexto conduz ao afastamento. As aprendizagens não têm sentido quando há falta de comunicação, de diálogo, de interação e de valorização de cada um.

É necessário e urgente reorganizar a escola e renovar a cultura. Os professores necessitam de refletir sobre o seu lugar como profissionais socioculturais e assumir compromissos no sentido de recriarem conceções diferentes de trabalho e organização, e serem capazes de estabelecer novas relações com as diferentes formas de conhecimento.

Nóvoa (1992) realça a importância de reforçar o poder de iniciativa e a presença social nas escolas, de reorganizar a escola como espaço multipolar e recompor o saber na sociedade atual. Estas questões pedem ao professor que intervenha técnica, política e participativamente em debates sociais e culturais e um trabalho contínuo com as comunidades. Também é importante que repensem o seu trabalho, envolvendo-se em projetos e trabalhando colaborativamente no sentido de melhor se adaptarem à diferença e, ainda, uma tarefa difícil de ser definida devido à sua dimensão teórico, prática e experimental, o reconhecimento do conhecimento específico dos professores.

O papel da escola tem de ser o de um verdadeiro centro de aprendizagem para a vida ativa e para todos, onde haja uma renovação permanente que faça face aos problemas e dificuldades que possam surgir, num futuro que nunca se revelou tão duvidoso e imprevisível. É necessário haver uma aprendizagem que contemple pessoas de todas as idades e da comunidade envolvente, onde os indivíduos sejam, em ocasiões distintas, aprendizes e educadores. Face a este contexto Formosinho et al, (2010) referem que muitos professores aproveitaram o impulso pós – Bolonha na obtenção de especializações, mestrados e doutoramentos e assumem hoje um papel de investigadores, dirigindo projectos sobre as práticas.

Os professores, como agentes culturais de mudança, serão aprendizes e também facilitadores de criação do futuro. O seu papel será o de, dizem-nos Leite e Orvalho (1995), “ajudar, conduzir, dar o exemplo, incentivar, facilitar e integrar aprendizagens sentidas e autónomas, decorrentes de uma avaliação pessoal de necessidades com recurso à diversidade dos meios de acesso à informação e ao conhecimento” (p.26).

2.2. Conceito de Trabalho Colaborativo

Fruto das inovações tecnológicas e do crescimento contínuo dos conhecimentos que elas exigem, cada vez mais, estão a surgir novas formas de organização do trabalho, de produção e de criação de produtos.

Os conhecimentos, as competências e os empregos encontram-se num estado de mudança constante. De acordo com Leite e Orvalho (1995), nenhuma bagagem inicial assegura uma qualificação para toda a vida: “muito daquilo que se aprendeu tornar-se-á obsoleto no posto de trabalho dentro de um espaço e tempo relativamente curtos e, portanto, terá de ser alargado ou totalmente reaprendido” (p.21).

Hoje em dia, é impossível realizar um projeto com um mínimo de complexidade sem recorrer aos esforços de todo um grupo de trabalho.

Há a necessidade de se criarem estratégias adequadas para a formação permanente, no sentido de se melhorarem as competências profissionais e as qualidades pessoais dos envolvidos, para que os mesmos se formem competitivos e inovadores, criativos, comunicacionais e saibam trabalhar em equipa. Pretende-se a criação de um trabalho onde haja iniciativa e onde os elementos sejam solidários.

A colaboração é um plano que traz enormes vantagens para enfrentar problemas e dificuldades, que surgem frequentemente no campo profissional. Pensa-se que a colaboração alcança novas formas de implementar mudança e inovação. Para haver mudança é necessário que os professores estejam motivados para concretizarem mudanças inovadoras na sua rotina. Serrazina (1999) sustenta que:

A mudança nas práticas parece ocorrer quando os professores ganham autoconfiança e são capazes de refletir nas suas práticas. Isto pressupõe um elevado grau de consciencialização que os ajude a reconhecer as suas falhas e fraquezas e a assumir um forte desejo de as ultrapassar. Estas coisas levam tempo e os professores têm que ser persistentes (p.163).

A colaboração é um meio para se atingir uma aprendizagem mais rica e mais significativa para os alunos. Não se coaduna com os modelos curriculares padronizados e centralizados. Ocorre quando os professores utilizam coletivamente o desenvolvimento do currículo, utilizando-o como um instrumento seguro e maleável na melhoria das aprendizagens.

Wagner, citado por Boavida e Ponte (2002), diz que a colaboração se caracteriza por uma forma de cooperação que envolve trabalho conjunto de modo a que os

envolvidos aprofundem o seu conhecimento. É toda a investigação educacional realizada nas escolas.

Um trabalho colaborativo nasce da existência de um propósito geral comum, em que existem moldes de trabalho e de relacionamento que proporcionam esse trabalho conjunto. No trabalho colaborativo todos têm algo a dar e algo a receber do trabalho conjunto. Aprendemos, não apenas sozinhos, mas em interação direta e indireta com os outros.

Nas escolas que adotam a cultura colaborativa, os professores aprendem uns com os outros, compartilham em conjunto as suas competências profissionais e ampliam-nas. A implementação de projetos é mais facilmente aceite e desenvolvida e há uma adequada socialização dos professores em início de carreira (Lima, 2002).

Se a relação é muito desequilibrada, se uns dão muito e colhem pouco, ou vice-versa, esta atividade pouco terá de colaboração. Todos os participantes têm um papel reconhecido no projeto e beneficiam, de modo inequívoco, com a sua realização.

Alguns autores focam a importância do equilíbrio na troca de objetivos específicos individuais para que haja um verdadeiro trabalho colaborativo. Segundo Boavida e Ponte (2002), “outros [Ponte, Segurado, Oliveira] admitem que um trabalho pode revestir-se de uma natureza colaborativa tendo, no entanto, os papéis dos diversos intervenientes intensidades e características muito diferentes” (p.48).

O diálogo e a partilha geram crescimento pessoal e profissional, baseado na ajuda mútua e no respeito.

Fiorentini (2006) refere que “esse desejo de trabalhar e estudar em parceria com outros profissionais resulta de um sentimento de inacabamento e incompletude enquanto profissional e da perceção de que sozinho é difícil dar conta desse empreendimento” (p.16).

Hargreaves (1998) considera que para promover a colaboração é importante trabalhar com as pessoas, auxiliando-as nos processos em que estão envolvidos, inteirando as diversidades de cultura, valorizando a partilha de saberes e práticas, destacando o enriquecimento e progresso em detrimento das falhas e erros no decurso dos trabalhos.

Segundo Rosenholtz (cit in Fullan e Hargreaves, 2001), a eficácia das escolas está ligada à colaboração que implica normas e possibilidades de melhoramento contínuo e de aprendizagem durante a carreira. A melhoria do ensino poderá ser devida mais ao desempenho coletivo do que ao individual. De acordo com a autora, os

professores poderão aperfeiçoar as suas práticas, avaliando e experimentando em conjunto. O trabalho colaborativo motiva os professores que tem maior segurança nos conhecimentos profissionais, na forma de conduzir a prática e no envolvimento das decisões da escola.

Little (cit in Fullan e Hargreaves, 2001) descreve três tipos distintos de relações colegiais entre professores e identifica-os como formas relativamente fracas de colegialidade: ajudar e fornecer apoio, partilhar e contar histórias. Identifica um quarto tipo mais forte: o trabalho que os professores praticam em conjunto por envolver e criar correlações fortes, comprometimento partilhados, compromisso, progresso coletivo e disponibilidade para participar na revisão e apreciação do trabalho efetuado.

De acordo com Leite e Orvalho (1995), futuramente, a qualidade do nosso estilo de vida será tanto maior quanto a nossa capacidade de criar, de inventar. As escolas terão de avaliar se a comunicação estabelecida está a encorajar e a apoiar a energia inovadora ou a suprimi-la, se as pessoas se estão a apoiar mutuamente nos seus esforços.

As equipas beneficiarão com pessoas criativas, com capacidade de se ouvirem e de se apoiarem mutuamente, aceitando as diferenças existentes. Os autores referem que é essencial que a noção de criatividade mude e que se centre no trabalho de equipa, o que irá constituir uma riqueza que permite a invenção e a criação.

No mundo de hoje, em constante mudança, a criatividade necessita de ocupar um lugar central, pelo que é importante elogiar cada sujeito ativo como suporte ao desenvolvimento. A aprendizagem será a principal atividade dos indivíduos e das organizações.

Um dos aspetos importantes da atualidade é a capacidade de procurar novas perceções e produzir ideias novas. A realidade é-nos filtrada através da nossa educação e cultura. É no contacto com os outros, saindo do nosso mundo, que os horizontes se abrem e que podemos tomar a consciência das coisas. Será importante e urgente investir continuamente na formação dos membros das organizações, desenvolver novas competências, novos processos, descobrir necessidades, aprender a resolver problemas e a procurar novas respostas. Pessoas que aprendem em conjunto, confiam e respeitam, ouvem os outros e acompanham a evolução, não têm medo de tomar a iniciativa nem de cometer erros.

O trabalho em equipa permite refletir as necessidades do grupo e desenvolver métodos e estruturas pedagógicas que permitem a aprendizagem.

Leite e Orvalho (1995) dizem ainda que as aprendizagens pela aventura são usadas como um meio educacional. O crescimento e o desenvolvimento do indivíduo é conseguido perante dinâmicas de grupo, que facilitam que os participantes se aventurem a explorar facetas de si próprio que até então eram desconhecidas. “No trabalho em grupo é necessário definir papéis a desempenhar, distribuir tarefas e desenvolver atividades. Tudo discutido e planeado previamente” (p.86).

As estratégias desenhadas para a promoção do desenvolvimento pessoal dos alunos estão integradas na conceção do projeto educativo.

Leite e Orvalho (1995) dizem-nos que, para se formarem grupos de maneira construtiva, é necessário um conjunto de qualidades pessoais, entre as quais se encontra a cordialidade, a autenticidade, a empatia e o respeito positivo incondicional.

2.3. Interação Entre Professores e Mudança Educativa

Um ambiente colaborativo evidencia eficiência no ensino. Objetivos comuns e colegialidade estão entre as principais qualidades dos ambientes educativos.

Lima (2002) refere Little para dizer que a colegialidade docente apresenta três benefícios principais, a saber: uma coordenação nas várias salas de aula, do trabalho docente; uma maior organização para lidar com as inovações; e uma melhor preparação que contribui para atenuar os efeitos menos positivos da mobilidade do corpo docente, uma vez que os novos professores usufruem de assistência e apoio, e também são introduzidos nos costumes escolares.

Mclaughlin e Yee (cit in Lima, 2002) reforçam esta ideia, acrescentando que a existência de objetivos comuns e de colegialidade são fatores primordiais para que possa haver um maior usufruto de oportunidades satisfatórias, quer ao nível do desenvolvimento, quer ao nível da realização profissional. De facto, no ambiente colaborativo, as situações de fracasso e de insegurança podem ser partilhadas entre os colegas.

Nóvoa, mencionado por Lima (2002), realça a importância da criação de uma verdadeira rede de partilha de saberes e experiências, dado que o espaço adequado para a formação se prende com a existência de professores inseridos num corpo profissional e numa organização escolar. Neste contexto também os alunos aprenderão melhor.

Autores como Raudenbush, Rowan e Cheong (cit in Lima, 2002) sublinham a ideia de que os níveis de eficácia do ensino serão tanto maiores quanto o forem os níveis de colaboração entre professores na mesma escola.

Em Portugal, a questão da colaboração ao nível profissional tem procurado estabelecer parcerias interinstitucionais, isto é, entre algumas universidades e escolas. Porém, apesar de se defender o privilégio da existência de mecanismos de integração e coordenação nos estabelecimentos portugueses de ensino para se vencerem as barreiras do isolamento e do individualismo, a realidade é que, autores como Amiguinho, Brandão e Miguéns (cit in Lima, 2002) alertam para a não preparação das escolas para a realização destes objetivos.

Sendo a atividade principal das escolas a aprendizagem, compete aos professores criarem ambientes eficazes, de modo a permitirem a transformação da educação, possibilitando que a escola se torne numa experiência essencial para a sociedade do conhecimento. O processo educativo deverá promover a autoformação, a adaptabilidade e a flexibilidade.

Os professores devem questionar-se acerca da eficácia da sua comunicação e tomarem consciência da sua personalidade, no sentido de procurarem mudar, caso seja necessário. Eles podem sentir necessidade de mudar e desenvolverem qualidades fundamentais, como também adquirirem novos métodos de ensino/aprendizagem necessários para criar e gerir as aprendizagens dos seus alunos. Importa capacitá-los para realizar tarefas específicas, desenvolver-lhes conhecimentos, valores, atitudes e competências pessoais que lhes possibilitem integrar-se na sociedade.

Leite e Orvalho (1995) referem qualidades-chave e competências fundamentais necessárias aos professores, a saber: serem líderes do saber e, ao mesmo tempo, das aprendizagens; impulsionadores de equipas de aprendizagem; líderes face à informação; flexíveis e ajustáveis, inovadores e ativos face à mudança; abertos às necessidades dos outros; colaboradores e criadores; promotores de saber.

2.3.1. Desenvolver competências pessoais.

Para mudar a educação, os professores têm de se querer mudar, experimentar. São as qualidades pessoais dos professores que influenciam a relação que os alunos mantêm com a disciplina. Eles interpretam a linguagem não-verbal do professor e

reagem de acordo com a mesma. A linguagem não-verbal, por vezes, transmite muito mais do que as palavras e interfere na relação aluno/professor. Os professores nem sempre têm consciência do modo como atuam.

Uma forma de ter consciência, essa consciência, é pedir aos alunos que nos observem, mas para isso é essencial haver confiança entre os diferentes parceiros, não no sentido de dar conselhos ou opiniões, mas para ouvir e compreender, no sentido de sugerir mudança, se for o caso (Leite & Orvalho, 1995). As críticas iriam criar barreiras e um comportamento defensivo e não serviriam como informação e meio de desenvolvimento. Os autores dizem que não há *feedback* se alguém se sentir criticado, controlado ou castigado, ou persuadido a aceitar algo com que não concorda. A retroação não deve ser associada à pessoa, mas a comportamentos concretos, deve ser ministrada logo depois do comportamento ser exercitado, deve exprimir exclusivamente a sua opinião, devem evitar-se expressões tais como “sempre” e “nunca” e, ao sugerir modificações, devem utilizar-se critérios que sejam observáveis.

O objetivo entre professores é que os participantes se fiquem a conhecer a si próprios como participantes iguais numa comunicação eficaz. O *feedback* permite aumentar as opções para se alcançarem os fins pretendidos.

2.4. Diferentes Formas de Colaboração

Uma parceria é “uma reunião de indivíduos para um fim com interesses comuns” (Lello, 1979, p.874).

A fim de se melhorar a capacidade de criação do conhecimento das pessoas e dos grupos profissionais, cada vez mais se constituem, com sucesso, parcerias ao nível da formação inicial e da formação contínua.

Day (2001), apoiando-se em Partnership Act, refere que uma parceria é a relação que progride entre pessoas que conduzem uma atividade comum com um objetivo estabelecido. Estas parcerias constituem-se porque cada um dos parceiros têm alguma coisa de diferente que complementa a iniciativa conjunta. Day fala em dois tipos de parcerias. A umas, considera-as evolutivas e com maior potencial de aprendizagem, devido ao facto de serem controladas pelos próprios participantes. Estas asseguram vantagens ao envolver escolas, universidades, autoridades locais de educação e outras entidades interessadas – são as denominadas “desenvolvimentistas”. Refere umas

segundas, as instrumentais, que diz já não constituírem novidade por serem impostas, formais, mecanicistas, onde existe uma afinidade de propósito moral e que, segundo o mesmo autor, “contrasta com o mundo de acção, limitado pela prática” (p.236).

Como resultado direto das reformas educativas, questionou-se a utilidade, o rigor e a importância da investigação realizada nas universidades e estas foram forçadas a entrar em competição pelos seus “clientes”, o que resultou, nos últimos trinta anos, na mudança de natureza das parcerias.

Day (2001) refere que, no passado, as parcerias se situavam normalmente:

- Em programas de formação inicial, na relação de supervisão entre formadores e professores;
- Em relações entre professores e universidades, em que estas ofereciam formação contínua, creditada e não creditada, baseadas em projetos negociados na escola;
- Em relações de investigação e de desenvolvimento entre formadores da universidade e a comunidade educativa.

Day (2001) explica ainda que estas investigações poderiam ser consideradas de três modos:

- Os académicos são considerados como elementos possuidores do saber – fazer técnico necessário para gerar o conhecimento sobre os professores, o ensino e a aprendizagem na escola.
- Os académicos orientam os outros em projetos curriculares e de desenvolvimento profissional.
- Os investigadores da universidade trabalham lado a lado com os professores a partir das necessidades identificadas pelos professores participantes, no sentido de gerar conhecimento através da prática.

No entanto, Day refere que têm surgido críticas, afirmando que a maior parte da investigação educacional parece ser pouco útil para os professores e que muitos dos próprios investigadores pouco fazem para ampliar a habilidade dos professores para produzirem conhecimento.

Day (2001) cita Eraut e refere que esta situação pode ser ultrapassada se o ensino superior estiver preparado para trabalhar no sentido de ampliar as capacidades de gerar o conhecimento nos indivíduos. Para isso, é necessário reconhecer primeiramente

que grande parte da criação do conhecimento ocorre fora do sistema do ensino superior. Atualmente, é limitado pela inexistência de estruturas de apoio adequadas e pela prevalência da orientação baseada na ação dos contextos práticos.

Existe a necessidade de se organizarem projetos de investigação colaborativa, seminários para grupos de investigadores e profissionais a meio da carreira, orientados para a resolução de problemas e programas planeados em conjunto, centrados na reflexão sobre a experiência. Segundo Day, o envolvimento das pessoas exteriores às escolas/instituições de ensino superior é vital para o desenvolvimento da aprendizagem dos professores.

Segundo Hargreaves (1998) a colaboração e a colegialidade desempenham um lugar central no progresso da escola. São as afinidades colegiais e colaborativas que promovem a reflexão entre pares, conduzindo a que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e aumentando em conjunto as suas capacidades.

Vieira et al. (2006,) no seu estudo sobre processos de construção de conhecimento pela via da investigação ação, concluem que a colaboração é “uma condição facilitadora de processos de transformação e emancipação profissionais” (p.123).

2.4.1 A internet como meio facilitador de aprendizagem e colaboração.

Para que o sistema educativo se conserve atualizado e ativo é importante que os professores e outros agentes envolvidos no processo sejam efetivas potências de mudança e de inovação.

Os professores necessitam de atualizar permanentemente a sua formação. O trabalho cooperativo aumenta bastante a capacidade de intervenção dos professores como agentes de mudança e de inovação, o que envolve alterações na organização e na gestão e cultura das nossas escolas.

A utilização das TIC é um ótimo instrumento e uma boa estratégia que permite a inovação e a mudança e facilita as atividades em grupo. Trabalhar em grupo necessita de uma boa coordenação dos seus membros. Para facilitar a coordenação do grupo, muitas vezes são necessárias muitas informações sobre o que está a ocorrer, para que seja exequível tomar decisões adequadas sobre os procedimentos a serem tomados para favorecer a cooperação.

O uso de ambientes colaborativos sustentados pela internet possibilita a criação de comunidades de aprendizagem benéficas à inovação e à mudança.

Ponte, Oliveira e Varandas (2008) atestam que a Internet pode ser aproveitada pelo professor como “uma ferramenta que, por sua vez, permite o acesso a muitas outras” (p.160).

O *moodle* é um software criado para professores e alunos de forma totalmente gratuita. Podemos dizer que é um projeto de desenvolvimento contínuo para apoiar o sócio-construtivismo educacional. As pessoas constroem o conhecimento mais ativamente quando interagem com o ambiente e, neste sentido, o *moodle* é um ótimo apoio. Os seus utilizadores passarão assim de uma atitude passiva de recetores de conhecimento para uma atitude ativa na construção dos saberes.

É uma vertente tecnológica muito proveitosa que pode fornecer excelentes recursos didáticos em determinadas situações de ensino/aprendizagem e poderá ter um papel valioso na deteção, reflexão e acompanhamento dos problemas, na tentativa de encontrar soluções. Possibilitará ampliar saberes indispensáveis, como a partilha de opiniões sobre a experiência docente.

2.5. Vantagens, Problemas e Dificuldades no Processo Colaborativo

Day (2001) diz que quanto mais diversificado for o grupo mais esforço e tempo são necessários para que funcione com êxito, devido à variedade de pessoas, opiniões e valores. Poderão surgir dificuldades, mas há o benefício de permitir estudos diferentes sobre a mesma realidade:

- Reúnem-se energias e fortalece-se a determinação em agir;
- Ao se juntarem pessoas com experiências, competências e expectativas diversificadas, reúnem-se mais recursos para alcançar com sucesso um possível trabalho, havendo um aumento de segurança para provocar mudanças e desencadear inovações;
- Desenvolve-se a reflexão e há um aumento das oportunidades de aprendizagem recíproca.

A colaboração é uma estratégia que permite lidar com problemas difíceis de serem enfrentados individualmente e contribui para o desenvolvimento dos professores. É excessivamente difícil e complicado ao professor realizar um projeto educativo sem contar com a colaboração dos outros intervenientes.

A colaboração oferece importantes proveitos na realização da investigação sobre a prática.

Quando pessoas diferentes se aliam e se interessam por um objetivo comum, concentram-se mais energias do que a que possui uma única pessoa e reúnem-se mais recursos, intensificando-se assim a coragem e firmeza em atuar. Promovem-se mudanças e iniciam-se inovações.

Diversas pessoas que interagem, dialogam e refletem em conjunto, criam energias que permitem uma capacidade de maior reflexão e um aumento das capacidades de aprendizagem mútua, possibilitando, assim, ir mais longe, desenvolvendo-se melhores condições para suportar com êxito as hesitações e os impedimentos que possam surgir.

Boavida e Ponte (2002) referem que o trabalho colaborativo levanta alguns problemas como: a negociação dos objetivos que se pretendem alcançar, a decisão de qual o caminho que se deseja percorrer, a criação de boas relações entre os membros do grupo, o saber lidar com a diferença, o conseguir gerir a imprevisibilidade, ter capacidade para avaliar custos e benefícios e ter atenção à “auto-satisfação confortável e ao conformismo” (p.53).

A diferença constitui um problema, uma vez que os intervenientes no trabalho têm que fazer um esforço coletivo no sentido de equacionar conhecimentos e valores. As prioridades e os objetivos pessoais de cada um dos membros do grupo diferem e é necessário que a relação de trabalho prime pela confiança e pelo diálogo.

A imprevisibilidade é outro dos problemas que frequentemente se encontra no trabalho colaborativo. É perfeitamente normal que surjam situações imprevistas que acarretam novos problemas e, nestes momentos, é fundamental que sejamos capazes de lidar com a situação da melhor forma. Muitas vezes é necessário parar e pensar para reajustar o percurso.

Referem ainda Boavida e Ponte (2002) que o trabalho colaborativo exige custos, que passam, por exemplo, pelo tempo que cada elemento do grupo tem que dispensar a ler, pesquisar, pensar, etc.. A repartição dos custos e benefícios pelos membros de um grupo nem sempre é igualitária e esta é uma realidade que sabemos bem presente. O

diálogo e a disponibilidade para compreender são, pois, fatores chave para o desenvolvimento saudável e harmonioso de um trabalho deste tipo. É preciso ter em consideração aquilo que se pede e se dá a cada elemento do grupo.

Por último, a atitude auto-complacente, em que o grupo tende a considerar que o trabalho realizado é bom e que nada há a melhorar, pode conduzir à inibição da individualidade e criatividade de cada um, em vez de cada participante constituir um apoio na resolução de problemas, que seria o pretendido. A colaboração serve (também) para reforçar os diferentes pontos de vista existentes, no sentido de resolver problemas concretos.

Estes são, naturalmente, problemas que surgem no desenrolar de um trabalho colaborativo e com os quais se tem que aprender a lidar. É importante que os problemas sejam identificados desde logo, de modo a podermos contorná-los da melhor forma.

Day (2001) refere que o trabalho colaborativo pode requerer da parte dos atores competências técnicas e pessoais de relacionamento muito para além daquelas que são necessárias nas investigações tradicionais. Isto exige muito esforço por parte do professor.

Na perspetiva de Hernández (2007), a colaboração entre professores leva ao desenvolvimento profissional e à formação permanente. Os professores, em conjunto, aprendem, partilham experiências e dúvidas, propósitos e pensamentos. Estimulam o pensamento reflexivo em grupo e o aparecimento de ideias. Os professores convertem-se em melhores profissionais.

Segundo Senge, referenciado em Picado (2010), “as organizações que aprendem são aquelas nas quais as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde se estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade e as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas” (p.86).

O trabalho colaborativo não é uma atividade fácil. É essencial que haja confiança, respeito e diálogo para gerir as especificidades de cada um. Qualquer grupo, mesmo que unido, pode entrar em conflito, perante a distribuição de algumas funções. É importante saber prever estas situações e contê-las, dialogando, refletindo sobre as situações e negociando.

A colegialidade artificial exprime-se por comportamentos formais e burocráticos que ampliam a atenção dada à planificação em grupo e em consulta com os colegas, assim como a outros moldes de trabalho em conjunto. É importante que as pessoas

percebam as novas ideias e alcancem atitudes e compromisso perante as mesmas, para que elas funcionem.

A criação de condições de reflexão sobre as visões comuns e individuais é muito importante.

A competitividade, a diminuta preparação dos professores para trabalhar colaborativamente, a falta de tempo e a inexistência de tempos comuns são incômodos ao trabalho colaborativo.

Hernández (2007) refere como dificuldades na colaboração entre professores: a competitividade, a falha na tradição e preparação dos professores para o trabalho colaborativo, os aspetos organizativos da escola, a privação de tempo e a cultura pedagógica assente em valores competitivos.

A formalização da colaboração e a indispensabilidade de desenvolver documentos de apoio à experiência obrigam a uma multiplicidade de registos dos vários momentos de atividades e à marcação de tempos e espaços de interação entre professores. Esses momentos acabam por ser incômodos para alguns professores que tentam minimizá-los, impedindo o clima de tranquilidade nas reuniões. Muitas vezes, a reunião é simplesmente uma formalização do trabalho anterior, não havendo lugar a reflexão e inovação.

Marques (2003) refere que as reuniões podem ser “eficazes e estimulantes ou aborrecidas e inúteis” (p.69). Para que as reuniões sejam interessantes, Marques refere que o coordenador as deve preparar com antecedência. Elas devem ser curtas e a agenda de trabalho não deve ser extensa. O coordenador deve impedir intervenções que não estejam na ordem de trabalhos.

Capítulo III - Importância da Dialógica e do Trabalho Colaborativo na Supervisão

3.1. Conceito de Supervisão

Alarcão (2002) refere que a supervisão deve ser vista, num contexto abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e para si própria, a escola, como organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve.

Segundo Sullivan e Glantz, Alarcão (2002) diz que a supervisão do século XXI terá fundamentalmente duas características: a democraticidade e a liderança com visão. Democraticidade por ser uma supervisão baseada na colaboração entre os professores, em decisões participadas e na prática reflexiva, visando profissionais autogeridos ou autónomos. Liderança por perspetivar o futuro. Uma liderança com visão, que promova os valores da democraticidade e desenvolva programas supervisivos com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem porque, refere a autora, quando se trabalha com os professores, a finalidade é, através deles, chegar aos alunos com vista a uma melhor educação e um melhor ensino. Passa-se pelos professores, mas tem-se em mente que o objetivo último é a qualidade da educação.

Alarcão (2002) refere que a função dos supervisores institucionais é, fundamentalmente, encorajar os professores a trabalharem em conjunto, como colegas, numa atitude indagadora e transformadora. O supervisor não é aquele que faz nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário. Têm que ter o espírito de investigação e têm que ser capazes de fazer algumas pequenas investigações, porque só isso é que possibilita que, realmente, haja inovação e transformação.

Alarcão (2002) refere que a supervisão é fundamentalmente um processo de desafios, acompanhados de apoios para que as pessoas sejam capazes de responder aos desafios. Entende a supervisão como o processo auto-supervisivo e hetero-supervisivo, onde todos têm a função de se entreajudarem e de contribuírem para uma escola melhor. No entanto, há uns que desempenham mais essa função do que outros, talvez porque têm características que se adequam mais a essas funções. Destacam-se como líderes do

pensamento, como pessoas que apoiam, que desafiam. Em princípio todos são supervisores e deve-se fazer os possíveis para que todos tenham o espírito de auto-supervisão e de hetero-supervisão, mas é importante que haja algumas pessoas que se sintam mais responsáveis por fazer correr a dinâmica supervisiva.

A supervisão é

um processo mediador nos processos de aprendizagem e desenvolvimento do formando e do supervisor, podendo, de acordo com a natureza da interacção criada ser facilitado ou inibido. Para que este processo apoie e estimule cada um a progredir e a criar o seu estilo pessoal de intervenção, é fundamental que as interacções se desenvolvam num clima de confiança e de interajuda afectiva e estimulante (Alarcão & Oliveira, cit in Sá-Chaves, 2000, pp.75-76).

A supervisão deve conferir, além de uma visão sobre a prática, uma visão do sentido dessa mesma prática. Como referem Vieira et. al (2006), conferir às práticas educativas “a transformação pessoal e social, inscrita nos valores da democracia” (p.8).

Deve ser dirigida para a edificação de uma educação concebível e justa que exija dos seus atores um elevado profissionalismo. Deve promover o prazer, instaurar ambientes construtivos e estimulantes produzidos através do diálogo e da reflexão.

3.2. Papel do Supervisor no Processo de Supervisão

O supervisor é aquele que deverá ter um olhar abrangente e ampliado; atento a tudo e a todos. O que se preocupa com o desenvolvimento do outro e o ajuda no seu desenvolvimento, naquilo que ele próprio é capaz. Propaga novas ideias e incomoda-se a ajudar e a fazer crescer os outros profissionalmente. É um artista que tem de lidar com diversas personalidades.

O supervisor auxilia o professor na medida em que ele guia, motiva e auxilia ao bem-estar docente com o fim de garantir o sucesso educativo. Altet, referido em Nogueira e Galinha (2010), afirma que “o ensino é um processo interactivo, interpessoal e intencional que utiliza meios para provocar, favorecer e garantir o sucesso da aprendizagem” (p.91). Segundo Nogueira e Galinha, o docente supervisor é um profissional com formação específica que deve estar em permanente actualização e ter uma atitude de investigador.

Rosales (1992) diz que o novo papel do supervisor é o de um profissional altamente preparado na dimensão científico-pedagógica teórica e prática, assim como nas relações humanas. Deve inflamar a capacidade de reflexão do professor em formação para que este se interrogue sobre o seu desempenho, sobre os seus processos mentais e sobre o eco que estes possam vir a ter na atividade didática. Deve ser alguém que se avalia também na sua prática. Que seja analítico com uma dimensão interpessoal no distanciamento necessário e lucido o suficiente para conduzir e analisar.

Sá Chaves (2000) refere a importância da auto-formação reflexiva nos espaços de hétero-formação partilhada como o caminho para o desenvolvimento pessoal e coletivo e para a qualidade dos sistemas educativos. Nestes contextos, a supervisão é um dos meios que colabora na formação contínua e no aperfeiçoamento profissional dos professores.

Segundo Alarcão (2002), a supervisão é entendida como o processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização da escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes” (p.120).

O supervisor é um professor mais experiente que tem como tarefa orientar outros professores, detetando problemas e criando as condições para a mudança, com a finalidade de os mesmos melhorarem as suas competências de ensino.

Neste sentido, considero que a plataforma *moodle* é uma vertente tecnológica muito útil para o professor supervisor, pois, para além de poder fornecer excelentes recursos didáticos em determinadas situações de ensino/aprendizagem, poderá ter um papel preponderante na deteção, reflexão e acompanhamento dos problemas, na tentativa de encontrar soluções. Permitirá desenvolver competências indispensáveis, como a partilha de opiniões sobre a prática docente.

O conhecimento surge porque o homem age sobre o meio e é influenciado por ele.

Leite e Orvalho (1995) dizem-nos que a análise transacional é uma ferramenta boa para auxiliar o professor a concentrar-se nas especificidades do seu papel, reconhecer os modelos de comunicação e alterá-los, se for necessário. Há uma comparação permanente entre os sentimentos que cada um tem do seu próprio valor e o que tem dos outros.

Para haver assertividade, o professor tem de desenvolver um comportamento adequado nas diferentes situações.

Ser assertivo, dizem-nos Leite e Orvalho (1995), é proporcionar oportunidades para conseguir aquilo que se quer, tendo respeito pelas opiniões e sentimentos dos outros, mantendo os seus direitos sem violar os dos outros.

3.2.1. O supervisor como líder e a sua influência na motivação dos professores.

Os indivíduos que compõem um quadro escolar deparam-se com situações que exigem criatividade, espírito de equipa e auto-motivação. Cada vez mais se torna necessário que saibam adequar-se às transformações ocorridas pela modificação da formação individual e coletiva e se desenvolvam estratégias para exercerem liderança motivacional na sua equipa, proporcionando a si mesmos e aos seus colegas força para contornarem obstáculos e fixarem vínculos com a qualidade e a convivência. A motivação age no ambiente, influenciando as pessoas.

Em altura de mudança, em que a escola tende a analisar-se e autoavaliar-se, Revez (2004) salienta a necessidade da existência, nas escolas, de pessoas líderes que motivem, que sejam “instrumentos de aprendizagem, de ação, de coordenação e de respeito” e que conduzam as ações dos seus membros, de acordo com as expectativas da organização (p.103).

Bass, referido por Revez (2004), defende que os líderes devem ser pessoas com talento para motivar os seus seguidores para que façam cada vez mais e melhor, tendo perceção da importância dos procedimentos e do resultado desejado, fomentando a superação de interesses pessoais atuais em favor da organização, ajudando a construir o nível de confiança e alargando as necessidades dos seguidores para que eles próprios sejam líderes.

Bolívar (2003) diz-nos que a liderança é uma forma especial de influência, tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns.

Mediante um conjunto de atividades e projetos, a liderança estimula a partilha de informação, a obtenção de recursos necessários, a clarificação de expectativas; faz com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, ajuda a identificar e a resolver problemas.

A motivação é de grande importância para o conhecimento da conduta humana, é um estado interno. Esta poderá ser um condutor enérgico para fazer progredir o rendimento de cada um, individualmente ou em grupo. A pessoa tem capacidades e usa-as, ou não, consoante a motivação.

O supervisor como líder deverá ser aquele que acompanha, que orienta, proporciona condições, estabelece em conjunto com os pares objetivos e finalidades a atingir e consegue, ao mesmo tempo, que os mesmos se sintam empenhados, motivados e conhecedores do que se pretende.

Alarcão (2002) salienta que “o supervisor contemporâneo deverá ser um ecologista social com competências para manter e alimentar um sistema escolar saudável” (p.18).

O papel do supervisor é aqui de grande importância, ao proporcionar condições benéficas que levem o indivíduo a atingir os objetivos propostos com satisfação. Pink, referido por Galinha (2010), refere que o conceito de inteligência emocional é o maior responsável pelo sucesso ou insucesso das pessoas. Pessoas com qualidades de relacionamento humano, onde predomine a amabilidade, entendimento e a delicadeza, têm mais possibilidade de obter sucesso.

A inteligência emocional está relacionada com a habilidade de se motivar a si mesmo e suportar frustrações, controlando impulsos, encaminhando emoções para situações apropriadas, ajudando-as a liberar as suas melhores capacidades. Galinha (2010) diz, referindo Pink, que face à globalização e automatização, o sucesso pessoal e profissional depende do desenvolvimento de novas qualidades e aptidões.

De acordo com Curry (2006), é importante saber lidar com as emoções. As ofensas destroem a tranquilidade e um líder não tem de ser, exclusivamente, uma pessoa brilhante. Tem de ser uma pessoa capaz de saber filtrar os estímulos “stressantes”.

É essencial, segundo Curry (2006) ser um excelente gestor de pessoas, capaz de resolver e reeditar conflitos. Revolucionar o trabalho em equipa, “estimular os colegas a “sair da prisão da emoção e a desenvolver o espírito empreendedor” (p.127). O líder é uma pessoa que necessita de desenvolver as funções mais importantes da “inteligência lógica, emocional e multifocal” (p.128).

Para obter a ação e os resultados no sentido de vencer os desafios que se colocam, o líder tem de “juntar a inteligência, os saberes e as emoções, a persistência e a coragem, o equilíbrio e o bom senso. (Batista, 2011, p.47).

De acordo com esta perspectiva, refere Nóvoa (1992) que “um dos estudos pioneiros nesta área (...) conclui que os resultados escolares eram mais favoráveis quando combinavam uma forte liderança com um processo participado de tomada de decisão” (p.147-148).

O conceito de liderança pressupõe uma semelhança e influência de um grupo, é uma forma ou estilo de exercer o poder, um esforço efetuado para influenciar os comportamentos dos outros e levá-los a concretizar os objetivos da organização.

Batista (2011) diz-nos que o líder tem de ser autêntico e honesto. Tem de “descobrir emoções, habilidades, vontades e determinações” (p.21).

Ser líder é uma vivência e uma aventura. É comprometer-se com a ação, com o atingir de metas, com os resultados e com a avaliação que os outros fazem de si próprio.

Batista (2011) refere que a questão da liderança se coloca de forma mais evidente “em contextos onde têm de se obter resultados, vencer crises, ultrapassar obstáculos, rever dificuldades, assegurar sobrevivências, conduzir os outros à vitória” (p.29). Deste modo, o líder tem de ser um sujeito possuidor de conhecimentos, que se atualize permanentemente, capaz de congrega esforços, partilhar informações como instrumento de saber permanente, do crescimento e do estado da maioria das pessoas do grupo. O líder tem de ter um profundo conhecimento de si próprio para melhor perceber os outros.

O líder, segundo Batista (2011) deve acreditar em si, nos outros, nas virtualidades e bondades da missão que lhe foi confiada. Deve estabelecer um compromisso permanente consigo, com a equipa de trabalho e com a instituição.

Deve ser corajoso no sentido de dar, de decidir e de assumir riscos. Diz-nos que deve ser ambicioso; uma ambição equilibrada, tentando ir mais longe no seu conhecimento e no dos outros e da realidade que o envolve. Ser uma referência, um exemplo a seguir.

Deve manter o grupo coeso para que se consigam atingir os objetivos. Não abandonar os elementos mais fracos do grupo. Estar atento às diferenças, “aos fenómenos grupais”, ter os elementos permanentemente coesos, num quotidiano de partilha e de ajuda.

No seio de um grupo encontram-se pessoas com várias origens, ambições e personalidades. Situações pouco evidentes, algumas vezes muito complexas, que poderão marcar o bom funcionamento do grupo.

É função do supervisor, enquanto líder, estar atento e saber guiar, no sentido de desenvolver ações que visem resolver tensões criadas, prever conflitos e estabelecer equilíbrios.

O supervisor enquanto líder, e ainda de acordo com Batista (2011), deve coordenar “uma estrutura altamente profissionalizada, competente, orientada à ação e aos resultados” (p.128). Cabe ao supervisor integrar as pessoas no grupo, geri-lo, sendo imparcial. O autor refere a importância de demonstrar as suas emoções, demonstrando sempre equilíbrio e bom senso.

“A verdadeira liderança não tem a ver com prestígio, poder ou estatuto. Tem a ver com responsabilidade” (Sharma, 2008, p.17).

Marques (2003) diz que “os líderes educativos devem mostrar disponibilidade para ouvir e para falar” (p.85). Uma das formas de o líder ganhar a confiança das pessoas é saber ouvir os outros, sem pressas, sem interrupções, mostrando que estão disponíveis. Os líderes devem reparar nos pequenos pormenores da sua escola.

É essencial que o líder tenha competências de gestão e competências de liderança. Para isso, é necessário que ele “possua não só formação adequada mas também características pessoais” (Marques, 2003, p.45).

Marques (2003) refere a necessidade de gostar de trabalhar em grupo, de induzir confiança nos outros e ter carisma. A tudo isto “têm de estar associados conhecimentos profundos sobre a administração e gestão escolar incluindo a posse de alguma informação sobre contabilidade e finanças” (p.41).

ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo I – A Metodologia da Investigação

1. Objetivos da Investigação

Os objetivos desta investigação são:

- Perceber o funcionamento e objetivos dos Nichos de Aprendizagem;
- Recolher elementos que permitam perceber a conceção que os coordenadores têm sobre as suas funções e destreza, sobre o seu trabalho enquanto líderes e supervisores e sobre o trabalho colaborativo;
- Saber de que forma os coordenadores/supervisores se sentem na função de supervisionar/coordenar.
- Saber como é que as equipas em que os docentes estão envolvidos trabalham colaborativamente: se refletem sobre os problemas, se aprendem e conseguem ultrapassar dificuldades;
- Saber como se faz supervisão nestes nichos e o ganho que a mesma pode trazer a nível da prática docente;
- Perceber a contribuição dos Nichos de Aprendizagem para atingir as metas definidas no PE.

2. Opções e Procedimentos Metodológicos

2.1. Locus de Pesquisa

A pesquisa foi feita no Agrupamento de EC que teve a sua instalação em 1999, na continuidade de uma revelação de interesse coletivo dos docentes dos vários ciclos de ensino e com opinião favorável da autarquia. Surgiu apoiado num trabalho que já era articulado entre as diferentes escolas do concelho através do desenvolvimento de projetos comuns, nomeadamente o PEPT 2000 e a atividade do Conselho Local de Educação, instituído em 1994.

Com a constituição do Agrupamento iniciou-se um Projeto de Atividades de Tempos Livres que permite aos encarregados de educação que os seus educandos tenham atividades orientadas das 8.00 às 18.00 horas, incluindo o serviço de almoços.

O concelho onde está implementado situa-se no centro do Ribatejo, distrito de Santarém, com uma área de, aproximadamente, 86 Km e, de acordo com os Censos de 2011, tem 4056 habitantes, tendo aumentado cerca de 6% na última década. É um dos concelhos mais pequenos do distrito e compreende três freguesias.

O nível de habilitações literárias da sua população é, ainda, ligeiramente inferior à média nacional, havendo a registar uma percentagem ainda elevada de indivíduos sem habilitação – 21% - e apenas 8,7% de habitantes com o ensino superior.

Atualmente, verifica-se que a população tem uma taxa de emprego de 49,4%, contra a taxa de 53,4% verificada a nível nacional. Cerca de 24% da população tem um trabalho não qualificado e apenas 4% são quadros superiores.

No Agrupamento existem várias parcerias que facilitam e incrementam uma dinâmica interativa, ao nível das diferentes instituições: Escolas/ Autarquia/Associações e, particularmente, entre as Escolas e Jardins de Infância.

Este Agrupamento constitui-se como uma unidade organizacional composta pela totalidade dos estabelecimentos de ensino do concelho: dois Jardins de Infância, duas EB1, um Centro Escolar com educação pré-escolar e 1º CEB, e uma Escola Básica e Secundária.

Os estabelecimentos de ensino distribuem-se pelas três freguesias do concelho e, no final do ano letivo de 2011-2012, tinha uma população de 676 alunos, 89 docentes e 25 membros do pessoal não docente.

Em relação à Ação Social Escolar, o maior número de alunos situa-se no escalão A. 10% de alunos tem NEE.

Existem atualmente 89 docentes e 25 não docentes. (Agrupamento de Escolas de Constância).

2.2. Acesso ao Campus

Vieira e Hossne (1998) salientam que uma simples assinatura do participante não significa que ele tenha realmente consentido em participar plenamente. Assim, num primeiro momento, a Sra. Diretora foi informada e esclarecida oralmente do objetivo do estudo, solicitando-se a sua colaboração e a autorização para a entrevista aos envolvidos. O contacto foi oficializado por meio de consentimento livre e esclarecido, obtendo-se assim a permissão para o estudo no agrupamento.

Num segundo momento, foi solicitada a participação de todos os elementos e, depois de também devidamente informados, esclarecidos e oficializado o consentimento, foi entregue o Inquérito Biográfico a todos os participantes para preenchimento e marcou-se o dia para a recolha.

Dando seguimento à investigação e seguindo Vidigal (1996), relativamente aos dois elementos da direção, aos Coordenadores de Departamento e aos Coordenadores de Grupo Disciplinar, foram marcadas oportunamente entrevistas em momentos separados, informando-os previamente dos objetivos e encorajando-os a darem o seu testemunho, valorizando a sua experiência pessoal. Garantia-se a confidencialidade das informações recolhidas e o anonimato e informava-se que o tempo médio de cada entrevista seria de trinta minutos. Foi marcada a data, a hora e o local privado com o suficiente sossego desejado.

O mesmo procedimento foi seguido para os restantes elementos, professores coordenadores de Nicho de Aprendizagem a quem foi aplicada a entrevista *focus group*.

Os dados foram recolhidos entre o período julho de 2012 e janeiro de 2013, conforme disponibilidade dos elementos envolvidos.

Para recolha das entrevistas foi utilizado um gravador. A realização das entrevistas foi realizada numa das salas da escola E.B.2/3 a que os sujeitos pertencem. Seguidamente procedeu-se à transcrição integral das entrevistas e à respetiva análise de conteúdo.

2.3. Caraterização da Amostra

A amostra é constituída por um total de 11 professores do Agrupamento de Escolas de Constância, mais concretamente na EBS.

O conjunto de participantes envolvidos no estudo enquadra-se numa amostra de conveniência selecionada em função do problema que se pretendia estudar. A escolha não foi aleatória mas teve em conta sobretudo a experiência do vivido. Conforme discursa Queiroz (cit in Rosa e Arnoldi, 2008) “o Entrevistador, ao entrar em contato com os sujeitos, é guiado pelo tema e pelos seus interesses, selecionando, portanto, os elementos a serem entrevistados, em função do que convém ao projeto.” (p.40)

É constituída por docentes de 2º e 3º ciclos que integram grupos de trabalho denominados Nichos de Aprendizagem (Coordenadoras de Departamento de Línguas e do Departamento de Ciências Físico Naturais, Coordenadores de Grupo Disciplinar de Português e de Matemática, professores Coordenadores dos Nichos de Aprendizagem, por disciplina), pela Sra. Diretora e pela Sra. Sub Diretora.

Os Coordenadores de Grupo Disciplinar de Português e de Matemática são, ao mesmo tempo, Coordenadores de Nicho. Foram escolhidos o 6º e 9º anos por serem anos finais de ciclo.

O Coordenador da Disciplina de Inglês não foi entrevistado individualmente, em virtude de ter participado na entrevista *focus group* e não se encontrar tão disponível. Considerou-se que entrevistando os Coordenadores das Disciplinas de Português e Matemática seria uma amostra representativa deste universo (Coordenadores de Disciplina).

Os elementos da direção foram escolhidos pelo facto de se considerar que reuniam mais conhecimentos sobre supervisão e trabalho colaborativo e como tal poderiam apoiar nesta investigação.

Pretendeu-se apreender o carácter multidimensional deste projeto e captar os diferentes significados das experiências vividas.

Quadro 1 - Dados pessoais dos participantes do estudo

Professores	Sexo/ Idade	Tempo de Serviço na função Docente	Nº de anos de permanência nesta instituição
A1	F- 45	Superior a 20	Superior a 4
A2	F- 49	Superior a 20	Superior a 4
B1	F - 56	Superior a 20	Superior a 4
B2	F -45	Superior a 20	Superior a 4
C1	F -39	De 10 a 20	Superior a 4
C2	F - 52	Superior a 20	Superior a 4
D1	F - 42	De 10 a 20	Superior a 4
D2	M - 40	De 10 a 20	De 2 a 4
D3	F -50	Superior a 20	Superior a 4
D4	F - 47	Superior a 20	Superior a 4
D5	F - 41	De 10 a 20	De 2 a 4
D6	É a mesma que B1		

Como se pode verificar no quadro nº 1, os sujeitos participantes no estudo, representados pelos códigos A1,A2,B1,B2,C1,C2,D1,D1,D3,D4,D5 e D6, têm entre 39 e 56 anos de idade. A maioria tem tempo de serviço superior a 20 anos e estão há mais de quatro anos na instituição onde o estudo foi realizado.

O grupo é constituído por um professor do grupo 110, dois professores do 220, três do 230, dois do 300 (o elemento B1 e D6 são a mesma pessoa), dois do 330 e um do 510, conforme se verifica no quadro 2.

Quadro 2 - Grupo de docência, disciplina e ano escolaridade

só para membros da direção

Professores	Grupo de Docência	Ano de Escolaridade/ Disciplina (# Nível de ensino)
A1	330	3º ciclo/secundário
A2	100	Pré-escolar
B1	300 #	3º ciclo – Português
B2	510	3º ciclo – Físico Química
C1	300	9º ano – Português
C2	230	2º ciclo – Matemática e Ciências da Natureza
D1	220	2º ciclo – Português e Inglês
D2	230	6º ano – Matemática
D3	230	9º ano – Matemática
D4	220	2º e 3º ciclos – Inglês
D5	330	3º ciclo – Inglês
D6	300 #	9º ano – Português

Quadro 3 – Formação dos sujeitos implicados no estudo

Professores	Formação					
	Formação inicial	Instituição de Formação	Formação especializada	Instituição de Formação especializada	Formação contínua	Instituição de Formação Contínua
A1	Licenciatura	Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra	Pós Graduação	Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa	CV orientado para a administração escolar; A Gestão de qualidade nas Escolas; Balanced Score Card aplicado à gestão de Escolas.	INA, Centro de Formação A23, Universidade Católica
A2	Bacharelato	Escola do Magistério Primário do Fundão	Licenciatura Pós Graduação	Escola Superior de Educação de Santarém. Instituto Superior de Educação e Trabalho	Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar; O Balanced Scorecard aplicado à Gestão de Escolas	Instituto Nacional de Administração Universidade Católica
B1	Licenciatura	Universidade de Letras de Coimbra	Não responde	Não responde	Formação no âmbito da Avaliação de Desempenho de Docentes	Centro de Formação de Abrantes
B2	Bacharelato	Instituto Superior de Engenharia de Lisboa	Licenciatura	Escola Superior de Educação de Portalegre	Não responde	Não responde
C1	Licenciatura	Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa	Mestrado	Universidade Aberta	Não responde	Não responde
C2	Bacharelato	Instituto Superior de Engenharia de Lisboa	Não responde	Não responde	Não responde	Não responde
D1	Licenciatura	Escola Superior de Educação de Castelo Branco	Não responde	Não responde	Gave – “Avaliação de Aprendizagens”	Escola secundária Oliveira Martins - Porto
D2	Licenciatura	Instituto Politécnico de Beja-Escola Superior de Educação	Não responde	Não responde	Excel	Centro de Competências “Entre Mar e Serra” - Batalha
D3	Bacharelato	Instituto Superior de Engenharia de Lisboa	Licenciatura	Instituto Superior de Educação e Trabalho	Licenciatura em Administração e Gestão Escolar	Instituto Superior de Educação e Trabalho
D4	Licenciatura	Faculdade de Letras Lisboa	Não responde	Não responde	Não responde	Não responde
D5	Licenciatura	Faculdade de Letras	Não responde	Não responde	Não responde	Não responde

Dos dados recolhidos e como se verifica no quadro nº 3, dos sujeitos implicados no estudo, quatro têm como formação inicial bacharelato e sete licenciatura.

Um sujeito fez a sua formação inicial na Escola do Magistério Primário, um fez no Instituto Politécnico de Beja-Escola Superior de Educação, um na escola Superior de Educação de Castelo Branco, três no Instituto Superior de Educação de Engenharia e cinco na Faculdade de Letras.

Dos onze sujeitos em estudo, só cinco disseram ter feito posteriormente formação especializada, pós graduação ou licenciatura, variando os locais de formação entre Universidade Aberta, Escola Superior de Educação e Instituto Superior de Educação e Trabalho.

Seis elementos disseram ter feito formação contínua no domínio da coordenação, gestão, administração escolar/supervisão e cinco não fizeram. Denota-se maior número de ações de formação contínua por parte dos membros da direção.

Quadro 4- Cargo desempenhado, Forma de nomeação, Constituição do Grupo, Frequência de Reuniões.

Professores	Como foi nomeado coordenador de nicho	Quantas pessoas constituem o grupo de trabalho que coordena	Com que frequência se reúne com o grupo	Cargos desempenhados
A1	---	---	---	Presidente do CD/CE/Diretora – 16 anos; Diretora de Turma – 4 anos; Delegada de Grupo – 3 anos.
A2	---	---	---	Assessora do Conselho Executivo – 1 ano; Vice-presidente do Conselho Executivo – 9 anos Subdiretora – 3 anos.
B1	Eleita pelos membros do Departamento.	12	Semanalmente	Coordenadora do Departamento de Línguas
B2	Eleita pelos membros do Departamento.	13	Mensalmente	Coordenadora do Departamento de Ciências Exatas Físicas e Naturais
C1	No âmbito de coordenação de disciplina	8	Formalmente todas as semanas: Duas horas. Informalmente, todos os dias	Professora Coordenadora de Grupo Disciplinar de Línguas
C2	Pela direção da escola	8	Pelo menos uma vez por período e sempre que entenda ser necessário.	Professora Coordenadora de Grupo Disciplinar de Matemática
D1	Decisão no grupo de trabalho	4	Semanalmente (mas sempre que necessário diariamente)	Professora coordenadora do Nicho de Aprendizagem de Português 6º ano
D2	Foi decidido em Conselho de disciplina de Matemática	4	Pelo menos 1 vez por semana	Professora coordenadora do Nicho de Aprendizagem de Matemática 6º ano
D3	No conselho de disciplina, foram distribuídos pelos docentes, de comum acordo, estes cargos	3	Semanalmente	Professora coordenadora do Nicho de Aprendizagem de Matemática 9º ano
D4	Foi decisão de todos os colegas de grupo disciplinar e por oferta própria	4	Todos os dias	Professora coordenadora do Nicho de Aprendizagem de Inglês 6º ano
D5	Por comum acordo, em reunião de grupo.	2	Diariamente	Professora coordenadora do Nicho de Aprendizagem de Inglês 9º ano
D6	No âmbito da coordenação da disciplina	3	Formalmente todas as semanas: Duas horas. Informalmente, todos os dias	Professora coordenadora do Nicho de Aprendizagem de Português 9º ano

2.4. Instrumentos

Yin (2005) refere que dentro de uma investigação de cariz qualitativa existem muitos métodos a que recorrer. No entanto, quando se pretende investigar um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, não existindo uma clara distinção entre o fenómeno e o contexto, estamos perante um processo de investigação empírica do tipo “estudo de caso” (p.32). No estudo de caso, as questões da pesquisa centram-se no “como” ou no “porquê” e a estratégia de pesquisa é abrangente, recorrendo a várias fontes de evidência e a diversas triangulações de dados.

Fachin (1993) diz-nos que o estudo de caso se caracteriza por ser um estudo intensivo. É levada em consideração principalmente a compreensão como um todo do assunto pesquisado e prevê uma participação na vida dos sujeitos observados, bem como uma análise profunda do tipo introspectivo.

Fachin (1993) refere ainda que o mesmo se direciona para a obtenção de descrição e compreensão das relações dos fatores em cada caso, sem contar o número de casos envolvidos. O número de casos pode ser reduzido a um elemento “caso” ou abranger inúmeros elementos como grupos consoante o objetivo da investigação.

Os instrumentos escolhidos foram:

- Inquérito Biográfico - 1 (Anexo D)
- Inquérito Biográfico e Inquérito de Suporte à Entrevista (Anexo E)
- Inquérito por Entrevista Semiestruturada aos dois Membros da Direção (AnexoH)
- Inquérito por Entrevista Semiestruturada às Coordenadoras do Departamento de Línguas e do Departamento das Ciências Exatas Físicas e Naturais e às Coordenadoras de Grupo Disciplinar (Anexo I)
- Inquérito por Entrevista *Focus Group* aos Professores Coordenadores de Nicho de Aprendizagem (Anexo J)

2.4.1. Inquéritos biográficos.

O Inquérito é um instrumento de trabalho, estruturado com base em técnicas diversificadas, que serve para a recolha de informações. Trata-se de procedimentos que consistem em “suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los” (Vidigal, 1999, p.16).

No inquérito biográfico procurou colher-se os dados biográficos e de percurso profissional dos sujeitos. Desde modo, foram constituídos dois inquéritos biográficos ligeiramente diferentes. Um para os membros da direção e outro para os restantes elementos.

O inquérito biográfico foi constituído por perguntas relacionadas com a identificação (género, idade) e com o percurso profissional (habilitações académicas, categorias profissionais, tempo de serviço na função docente e na instituição, formação especializada e contínua, cargos desempenhados), agrupados em dois grandes grupos: o dos dados pessoais dos respondentes e o dos dados sobre o percurso profissional.

A fim de reduzir as questões a colocar aos entrevistados coordenadores, foram acrescentadas três questões ao segundo inquérito biográfico relativas à forma como os Coordenadores de Departamento/Coordenadores de Grupo Disciplinar/ Coordenadores de Nicho foram nomeados, as pessoas que constituem o grupo de trabalho que coordenam e a frequência com que o grupo reúne.

- Em anexo D encontra-se o Inquérito Biográfico 1.
- Em anexo E encontra-se o Inquérito Biográfico de Suporte à Entrevista.

2.4.2. Inquéritos por entrevista semiestruturada

Ghiglione e Matalon (1995) refere que um inquérito consiste em provocar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los. A recolha de informações pode ser dos tipos: *não directiva* (ou *livre*), em que o inquirido desenvolve um tema à sua vontade; *semidirectiva* (ou *clínica* ou *estruturada*), em que o interrogador determina previamente os temas sobre os quais inquire, com uma ordem e forma deixada ao seu critério; *questionário aberto*, em que a formulação e a ordem das questões são fixas e o inquirido pode dar uma resposta tão longa quanto queira; *questionário fechado*, em que a formulação das perguntas, a sua ordem e a gama

de respostas estão previamente definidas. A seleção do tipo de inquérito deve ter em ponderação as dificuldades inerentes ao ambiente onde decorre, ao tempo disponível, ao meio de comunicação, à diretividade das questões, à influência do entrevistador, à qualidade das respostas, ao seu registo e ao previsível tratamento dos dados.

Seguindo as exigências referidas por Ludke e André (1986), as entrevistas foram flexivelmente orientadas por um guião onde constam os pontos principais sobre a problemática desta investigação, sendo estabelecidas tendo em conta a função das personagens (traços de carácter, papel, estatuto social...) e foram alteradas, ou não, dependendo do desenvolvimento da entrevista.

Seguindo as orientações de Bogdan e Biklen (1994), todas as entrevistas foram gravadas para poder dar atenção ao entrevistado e para que se conseguisse captar de forma completa tudo o que foi dito. Procedeu-se posteriormente à sua transcrição.

- Em anexo H encontra-se o Inquérito por Entrevista Semiestruturada aos dois Membros da Direção. Nos anexos H3 e H4, os respetivos Protocolos.
- Em anexo I encontra-se o Inquérito por Entrevista Semiestruturada às Coordenadoras do Departamento de Línguas e do Departamento das Ciências Exatas Físicas e Naturais e às Coordenadoras de Grupo Disciplinar (Anexo I). Nos anexos I2 , I3, I4, I6 os respetivos Protocolos.
- Em anexo J encontra-se o Inquérito por Entrevista *Focus Group* aos Professores, Coordenadores de Nicho de Aprendizagem (Anexo J). No anexo J2 o Protocolo da entrevista.

2.4.3. Focus group.

O grupo focal é uma espécie de entrevista de grupo que visa a geração de ideias e opiniões espontâneas. A essência do grupo consiste em se apoiar nas interações entre os participantes para recolher dados a partir de tópicos que são fornecidos pelo pesquisador.

Cotrim (1996) diz que os indivíduos em geral precisam de ouvir opiniões dos outros, antes de formarem as suas próprias.

Vaughn et al. (1996) dizem-nos que o *focus group* é uma técnica qualitativa que pode ser usada individualmente ou com outras técnicas qualitativas, ou até mesmo

quantitativas, para examinar o conhecimento das necessidades dos sujeitos a serem pesquisados. Assim, acrescenta Grbich (1999) que esta técnica reconhece a identificação de percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade.

Um dos inconvenientes desta técnica é o tempo excessivo de análise das respostas.

Johnson (1994) refere que os resultados de um grupo focal são ilustrativos e fornecem um conjunto de ideias em relação ao tópico de interesse.

Contudo, há a considerar alguns cuidados para a análise e interpretação dos dados. Deverá verificar-se um procedimento organizado que ateste a objetividade no tratamento dos dados e num maior aproveitamento de todas as informações que tenham sido facultadas.

Com base nos objetivos, o questionário da entrevista foi elaborado com o apoio da informação já recolhida. O tipo de estudo assentou no paradigma qualitativo. Com efeito, e como adiantam Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é desenvolvida em contexto natural, sendo o investigador o instrumento fundamental, embora deva desfrutar de conhecimentos razoáveis relativamente ao espaço onde se encontra inserido, assim como do grupo com as quais vai intervir.

A entrevista foi realizada numa quarta-feira à tarde, período em que os alunos da escola não têm aulas. O local escolhido foi uma sala da escola, com um ambiente de privacidade, livre de qualquer influência sonora.

Morgan (1997) refere que a literatura indica que cada focus group seja composto entre seis e doze participantes, não excedendo cinco grupos por projeto de investigação.

O Grupo focal foi constituído por seis pessoas, sendo duas de cada grupo de Nicho de Aprendizagem (inglês, português e matemática) referentes ao 6º e 9º anos. Estes anos foram escolhidos por serem finais de ciclo e considerarmos poderem ser reveladores de aprendizagens. O grupo foi escolhido por compartilhar uma identidade ao tema estudado: trabalho cooperativo por Nichos de Aprendizagem.

Aquando do contacto com os participantes, estes foram informados do objetivo da pesquisa e do direito à confidencialidade, bem como à não obrigatoriedade de resposta a todas as questões. A sessão foi gravada com a devida autorização.

Como moderadora, procurei que todos os entrevistados participassem, evitando que alguém monopolizasse a conversa ou se instalasse um clima tenso.

No final da reunião, transcreveu-se e analisaram-se as falas, as respostas e comentários mais significativos, para que se tenha uma visão geral de como o grupo focal vê o problema.

Ao realizar a análise, tentou-se captar as ideias principais que apoiam as conclusões, evitando sínteses e acentuando as ligações entre os elementos.

2.5. Procedimentos

As entrevistas aos membros da direção foram efetuadas no mês de julho, no final do ano letivo 2011/2012, um período em que estes elementos se encontravam mais disponíveis. As restantes entrevistas só começaram a ser realizadas em outubro de 2012, por nesta data já estar o corpo docente devidamente estabelecido.

Iniciou-se pela entrevista *focus group*, quando foi possível reunir todos os elementos Coordenadores dos Nichos de Aprendizagem de 6º e 9º ano. Seguiu-se a entrevista semiestruturada com os professores Coordenadores de Departamento e por fim os Professores Coordenadores de Grupo Disciplinar.

A todos foi solicitado o Inquérito biográfico para se tentar perceber se a idade, o tempo de serviço ou formação frequentada influenciam na coordenação/liderança deste Agrupamento.

No início do ano letivo 2012/2013 foi analisado o Projeto Educativo. Neste estão identificados os pontos fortes e fracos do Agrupamento de escolas em questão que resultaram de uma profunda análise e discussão dos diferentes dados disponíveis no seguimento dos processos de avaliação, acompanhamento, controlo e monitorização, a que o Agrupamento em causa foi sujeito e que desenvolveu no triénio 2009-2012.

Dos quinze pontos fortes em questão, seguiu-se a estudo de três deles, no sentido de aferir:

- O trabalho cooperativo do pessoal docente;
- O funcionamento dos Nichos de Aprendizagem, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Matemática, com implicação positiva nos resultados da aprendizagem, nomeadamente internos;

- A forte liderança da direção, bem como o papel assumido pelos coordenadores dos diferentes estabelecimentos de educação e ensino e o empenho dos DT e dos Coordenadores de Ciclo e ano.

Na Entrevista Associativa de Grupo Focal, todos tiveram oportunidade de falar em virtude de ser um grupo pequeno em termos de participantes. Pretendia-se uma informação específica: “Analisar como é que os coordenadores serão capazes de influenciar os docentes no sentido de dialogarem, refletirem e trabalharem colaborativamente, a fim de ultrapassarem as dificuldades com que se deparam e ajudar os seus alunos a progredirem”.

Como os participantes não demonstraram discordância nas diversas questões, a reunião teve um tempo reduzido perante o previsto inicialmente.

Anteriormente à entrevista gravada, e com o objetivo de tranquilizar e enquadrar o grupo que, embora já do seu conhecimento, se encontrava um pouco ansioso, explanou-se sobre as questões que iriam ser colocadas e comunicou-se que opiniões contrárias eram bem-vindas.

No início da entrevista, como já tinha sido entregue a cada um dos participantes o inquérito biográfico, somente foi pedido que cada um se apresentasse: dissesse o nome e o grupo a que pertencia. Foi uma etapa que demorou poucos minutos devido ao facto de todos já se conhecerem.

O debate foi decorrendo de forma espontânea. Houve três elementos que se preocuparam em fazer uma maior reflexão nas suas intervenções, no sentido de mostrarem o quanto era bom o trabalho no qual estavam envolvidos. Nenhum dos elementos manifestou qualquer opinião contrária, havendo concordância no que foi dito.

Capítulo II – Apresentação dos Resultados

Nota introdutória

Para efetuar uma investigação e reconhecer-lhe legitimidade é necessário utilizar técnicas que possibilitem a recolha de dados para o estudo.

Nesta investigação foram utilizados métodos qualitativos que, segundo Bogdan e Bicklen (1994), indicam as seguintes características: a fonte direta de recolha de dados é o ambiente natural; o investigador despende muito tempo nos sítios a presenciar e os dados são recolhidos em determinadas circunstâncias e são ultimados pelas informações obtidas em contato direto; estes são recolhidos em forma de palavras ou imagens sendo por isso uma investigação descritiva; os pesquisadores empenham-se mais pelo processo do que pelo resultado e a perceção do significado que conferem ao que desejam pesquisar tem muita importância.

As técnicas de recolha são um conjunto de procedimentos bem definidos e transmissíveis, escolhidos a fim de se proceder à recolha e tratamento da informação.

Seguindo os três pontos fortes do Projeto Educativo do Agrupamento – o trabalho cooperativo do pessoal docente, o funcionamento dos nichos de aprendizagem com implicação positiva nos resultados da aprendizagem e a forte liderança da direção, bem como o papel assumido pelos diferentes coordenadores, na investigação em questão -, foram utilizados instrumentos para obtenção de dados. Utilizou-se o Inquérito Biográfico 1, o Inquérito Biográfico e Inquérito de Suporte à Entrevista, a Entrevista Semiestruturada e o *Focus Group* direcionados a dois membros da Direção, às Coordenadoras de Departamento, aos Coordenadores de Grupo Disciplinar e aos professores Coordenadores dos Nichos de Aprendizagem de 6º e 9º ano.

Neste momento, esta análise, foi sujeita igualmente a um painel de três juízes, tendo-se verificado coincidência na classificação de 112 unidades de registo das distinguidas o que equivale a 2,678% discordância entre juízes – Índice de Bellack (Pieron, 1988:11). O cálculo foi efetuado comparando a categorização de cada um dos juízes. Nas unidades em que não ocorreu acordo entre juízes procedeu-se a uma interpretação no sentido da concordância.

1. Análise dos Documentos

1.1. Análise dos: Inquéritos Biográficos 1 e Inquérito Biográfico e Inquérito de Suporte à Entrevista

Foi desenvolvido um processo de tratamento dos dados quantitativos em duas etapas. Primeiro, construir-se uma grelha, para resumo de todos os dados recolhidos pelos inquéritos biográficos e que dizem respeito aos dados de natureza biográfica e profissional dos professores do estudo.

Numa segunda fase, dividiram-se os conteúdos analisados em quatro quadros (quadro nº 1, quadro nº 2, quadro nº 3, e quadro nº 4), respeitantes a: 1 – Dados pessoais dos participantes do estudo, 2 – Grupo de docência, disciplina e ano escolaridade, 3 – Formação dos sujeitos implicados no estudo, 4 – Cargo desempenhado, forma de nomeação, constituição do grupo e frequência de reuniões.

Numa terceira fase, somaram-se os dados, visualizaram-se os valores globais, o que permitiu a sua interpretação e classificação. Assim, a matriz dos dados de natureza biográfica e profissional pretendeu apurar as características pessoais e profissionais dos professores deste estudo (Dados apresentados nos quadros 1, 2 e 3 – subcapítulo “Caraterização da Amostra”).

Além do já referido nesta investigação no subcapítulo intitulado “Caraterização da Amostra”, podemos acrescentar, com base nas questões 8, 9, e 10 do Inquérito Biográfico e Inquérito de Suporte à Entrevista, e como se observa no quadro nº 4 que:

- ✓ Os sujeitos envolvidos no estudo foram eleitos para os cargos desempenhados pelo grupo do qual fazem parte, à exceção do sujeito C2 que foi pela direção da escola atribuindo-se este, devido ao facto de ser a professora com mais anos na escola e com maior capacidade de transmitir aos novos colegas todo o trabalho que se realiza nos Nichos.
- ✓ Os vários sujeitos envolvidos no estudo coordenam grupos com diferente número de elementos, consoante a hierarquia/ cargo desempenhado. O número varia entre 13 (Coordenador de Departamento) e 2 (Coordenador de Disciplina).
- ✓ No 6º ano existe mais um professor porque as turmas são muito grandes e houve a necessidade de criar a figura do professor volante: um professor suplementar para dar apoio a um dos grupos/nichos criados.

- ✓ No 9º ano, na disciplina de inglês, o grupo de trabalho é só constituído pelo coordenador e por outro professor, dado que o Agrupamento não dispõe de recursos humanos suficientes para afetar mais um docente às duas turmas existentes.
- ✓ A Coordenadora do Departamento de Línguas diz reunir semanalmente com o seu grupo e a coordenadora do Departamento de Ciências Exatas Físicas e Naturais diz reunir mensalmente. Atribui-se ao facto de o grupo que coordena ser constituído por muitos elementos.
- ✓ A professora Coordenadora de Grupo Disciplinar de Línguas diz reunir com o grupo, formalmente, duas horas todas as semanas e informalmente todos os dias. A professora Coordenadora de Grupo Disciplinar de Matemática diz reunir pelo menos uma vez por período e sempre que entenda ser necessário. Quatro Coordenadores de Disciplina dos Nichos de Aprendizagem dizem reunir semanalmente e dois diariamente.

1.2. Análise das Entrevistas Semiestruturadas

Segundo Yin (2005), a análise de conteúdo é a técnica mais adequada para os estudos de caso, dado que o objetivo é aumentar e generalizar o modelo teórico encontrado, a partir do estudo de caso.

Os dados recolhidos nas respostas às entrevistas realizadas (Anexos H2, H3, I2, I3, I4, I5 e J2) foram analisados qualitativamente pela técnica de análise de conteúdo. Este método de análise assenta em quatro itens: organização da análise de conteúdo, codificação, categorização e inferência.

Para Bardin (2009) e Esteves (2006), a análise de conteúdo não se limita somente à descrição do conteúdo de mensagens. Na perspetiva destes autores, esta técnica de análise tem como objetivo a inferência e a interpretação de algumas características específicas da mensagem.

Bardin (2009) refere a importância da codificação do material. Esta, segundo o autor, corresponde a recortar, agregar e enumerar para que se possa atingir uma representação do conteúdo. É uma técnica que sugere analisar o que é indicado no texto para obtenção de indicadores que possibilitem fazer inferências.

Para o tipo de entrevista em consideração, é indicada a modalidade de análise qualitativa.

Para a análise das entrevistas semiestruturadas e grupo focal, foi criada uma matriz com quatro itens com a aspiração de analisar o conteúdo das entrevistas transcritas (Anexos L, M, N e O).

Na coluna das categorias foram reunidos os temas eixo tratados na entrevista, agrupando-se tudo o que o entrevistado tratou a seu respeito. A categorização gera classes que reúnem um grupo de elementos de unidade de registo. Esta categorização foi feita *a priori* e sugerida pelo referencial teórico e também reformulada *a posteriori*, após análise do material por se achar mais conveniente, utilizando as duas sugestões de Bardin (2009).

Na coluna “subcategorias” foram reunidas as questões tratadas dentro de cada tema-eixo.

Na coluna “unidades de registo” encontram-se os segmentos de texto que se tomam por indicativo de uma característica.

Na coluna “Unidade de Contexto”, encontram-se os fragmentos do texto que englobam a Unidade de Registo e que contextualizam a respetiva Unidade no decurso da entrevista.

Nas entrevistas nº 1 e nº 2 (anexo L - Membros da Direção), cada entrevistado encontra-se referenciado com os códigos A1 e A2; nas entrevistas nº 3 e nº4 (anexo M – Coordenadores de Departamento), com as letras B1 e B2; nas entrevistas nº 5 e nº6 (anexo N – Coordenadoras de Grupo Disciplinar), com as letras C1 e C2; e na entrevista *focus group* (anexo O – Coordenadores de Disciplina dos Nichos de Aprendizagem), com as letras D1, D2, D3, D4, D5 e D6.

**Quadro 5 – Súmula da
Análise de Conteúdo das Entrevistas Semiestruturadas nº1 e nº 2 aos Membros da Direção**

Categorias	Subcategoria	Unidades de Registo	
Conceção que os membros da direção têm sobre a função e as atitudes que um supervisor deve demonstrar	<i>Contributo da Supervisão perante contexto socioeducativo cada vez mais complexo</i>	Necessidade de adaptar trabalho.	A1
		Permitir que os alunos atinjam os patamares essenciais. Acompanhamento, formação de docentes e troca de experiências	A2
	<i>Atitudes do supervisor para ajudar a encontrar soluções para os problemas</i>	Ser modesto. Ajudar na resolução de problemas. Ser formado em determinadas áreas. Fazer trabalho de preparação e orientação.	A1
		Ser companheiro. Ajudar a contextualizar as situações. Ajudar na procura de estratégias e no percurso formativo.	A2
	<i>Duas funções importantes na supervisão.</i>	Acompanhamento e observação em contexto de sala de aula. Motivar os professores para a atualização.	A1
		Formação e avaliação formativa de professores	A2
Conhecer as conceções dos membros da Direção sobre as relações interpessoais entre o seu trabalho como supervisores e os restantes agentes educativos;	<i>Como é que um professor supervisionado ajuda os seus alunos?</i>	Está mais atento aos pormenores. Mais consciente que é preciso melhorar e reforçar. Pode tornar-se tenso e menos descontraído.	A1
		Tem um olhar exterior. Tem uma visão mais abrangente.	A2
	<i>Como é que a supervisão ajuda na formação do professor supervisor?</i>	Observa o supervisionado e torna-se um crítico e construtivo. Reflete sobre as áreas onde é preciso investir para melhorar o desempenho.	A1
		Enriquece-nos, pela troca de experiências, opiniões e pelo diálogo. Tenta-se ajudar a resolver os problemas dos colegas.	A2
	<i>Comunicação com os professores.</i>	Comunica através dos coordenadores de departamento. Em reuniões informais, de trabalho programadas e via e-mail. Transmite princípios gerais de funcionamento do agrupamento de natureza pedagógica e natureza transversal. Comunica através de reuniões de trabalho, e informações via e-mail.	A1
		Tenta comunicar da melhor maneira e adaptar a comunicação às pessoas em questão.	A2
	<i>Procedimento perante discórdias.</i>	Reúne as partes. Apresenta os argumentos de natureza técnica que fundamentam a situação. Na ausência de consenso decide perante os argumentos apresentados.	A1
		Perceber o ponto de vista dos intervenientes. Tentar que cada um reflita sobre o acontecido.	A2
Recolher elementos sobre a perceção do entrevistado sobre a motivação que exerce para a melhoria do ambiente educativo	<i>Reação perante situações de mal estar.</i>	Tenta perceber se é necessário intervir. Preocupa-se em garantir alguma segurança nos professores.	A1
		Conversar. Tentar que percebam o que está a gerar o desentendimento.	A2
	<i>Como lidar perante reações dos professores face a alterações que surjam ou a ordens dadas.</i>	Alterações vindas do Ministério são para cumprir. As alterações propostas pela Direção e em que acreditam sinceramente, tenta convencer os professores. Compreensão. Não valoriza as resistências de natureza cooperativa. Põe em primeiro lugar a defesa do interesse dos alunos. Quando é possível tenta conciliar os interesses dos alunos e dos professores.	A1
		Tem de fazer aplicar ordens com as quais por vezes não concordam. Custa-lhe a perceber que as pessoas não cumpram ordens do Agrupamento. Percebe que o tentam ajustar à sua realidade. É recetiva a resistências internas que sejam consideradas relevantes e positivas.	A2
	<i>Sentimento face a</i>	Encontra estratégias ou recursos que permitam alcançar os objetivos em que acredita.	A1

	<i>dificuldades em alcançar os objetivos.</i>	Quando há fatores que a ultrapassam sente-se frustrada mas pensa como conseguir minimizar os impactos negativos. Desanima mas arranja forma de “dar a volta”. Tenta não reagir mal.	A2
	<i>Ter-se como bom supervisor aberto a sugestões de outros.</i>	Considera-se aberta a sugestões Tenta ser uma boa supervisora.	A1 A2
	<i>Contribuição para a motivação do pessoal docente.</i>	Consciencializa os professores do trabalho que desenvolvem. Minimiza ao máximo a carga burocrática. Nos diálogos, tenta aproveitar o lado positivo daquilo que consideram só negativo.	A1 A2
	<i>Modo de comunicar e influência na reação do recetor</i>	É determinante. Para ser credível é importante acreditar no que se transmite. Simpatia e cordialidade influenciam positivamente.	A1 A2
	<i>Modo de estimular a criação de novas ideias aos professores.</i>	Convidar os professores a refletirem, a estuarem e a lerem. Lançar ideias que possam ser trabalhadas. Valorizar as ideias que os professores encontram no dia-a-dia.	A1 A2
	<i>Supervisão importante ou não para a organização das escolas.</i>	É fundamental para a melhoria das organizações educativas. É importante. Os professores ainda não perceberam a sua importância.	A1 A2
	<i>Impacto que o processo de supervisão tem nos docentes</i>	Foi muito mal vista. O processo de avaliação inibiu as vantagens que a supervisão pode ter. É mal entendida. Assusta a maioria dos professores.	A1 A2
	<i>Objetivo principal da supervisão</i>	Melhoramento do outro. Formação	A1 A2
	<i>Alguma coisa a acrescentar ao que foi dito</i>	É importante conhecer as vantagens e as desvantagens e os campos onde se pode ou não intervir. Não se devem rotular professores mas sim desempenhos. Desejo de implementar no Agrupamento um processo de supervisão.	A1 A2

Quadro 6 - Súmula da Análise de Conteúdo das Entrevistas Semiestruturadas nº3 e nº 4 aos Coordenadores de Departamento e da Entrevista nº5 e nº 6 às Coordenadoras de Grupo Disciplinar

Categorias	Subcategoria	Unidades de Registo	
Conceção sobre as Funções e Destreza do Coordenador de Departamento	Monitorização dos Nichos de Aprendizagem	Recolhe os elementos no final de cada período. Trabalha a informação que permite a redistribuição dos alunos pelos diferentes Nichos e definir estratégias de aprendizagem. Trabalho conjunto com a coordenadora da disciplina de matemática. Não desenvolve trabalho nos Nichos. Trabalho mais de acompanhamento. Realiza síntese para apresentar em reunião de Concelho Pedagógico onde é feito o balanço. Abertura permanente aos problemas. Perceciona o nível de cumprimento de critérios entre os nichos. Analisa e compara resultados. Envia o documento à coordenadora de departamento para posterior análise.	B1,B2 B2 C1, C2 C2
	Contato com o Grupo	Horas de trabalho colaborativo, reuniões mensais. Correio eletrónico. Reuniões informais. Reuniões periódicas.	B1, B2 B2,C1,C2 C1,C2
	Facilidade em Comunicar	Tentam comunicar bem (B1-Demonstra algum embaraço, B2- Explica como faz) Pensa que tem alguma facilidade em ouvir e em arranjar consensos. Pensa que tem facilidade (diz que os colegas seriam os mais aconselhados para responder à questão).	B1,B2 C1 C2
	A importância da afinidade	Muito importante (explicam o que implica) É uma mais-valia para o trabalho (explica o porquê) É importantíssimo (explica o porquê)	B1,B2 C1 C2
	Como envolver pessoas menos motivadas	Chamando pessoas para o grupo. Partilhando materiais. Primeiro a pessoa tem de estar motivada. Fazer prevalecer os aspetos positivos. Mostrar qual é o objetivo do trabalho	B1 B2
	Trabalho, nos grupos	Não há dificuldades. Há sempre um ou dois elementos com os quais é mais difícil trabalhar. É natural. (Explica o que há a fazer) Neste momento é fácil trabalhar com todos. (explica).	B1,B2 C1 C2
	Peso do relacionamento ao nível do trabalho colaborativo	Muito importante (explicam porque é importante). Não responde diretamente. Especifica características importantes para que haja bom relacionamento. É essencial que haja um bom relacionamento (explica a razão de ser essencial e o que acarreta).	B1,B2 C1 C2
	Trabalho enquanto líder e supervisor do grupo	Sim (explicam como o fazem). Promove formação dentro do grupo, aproveitando o conhecimento dos colegas. Tenta fazer acompanhamento próximo. Dificuldade em avaliar o conhecimento científico. É o grupo que reflete sobre o conhecimento científico dos elementos. Encontram-se elementos dentro do mesmo que estejam habilitados para a dar formação ou que partilhem conhecimentos. Avaliar o conhecimento das pessoas é um bocadinho forte. (argumenta). A forma de trabalho dos nichos é uma formação contínua.	B1,B2 B1 B2 C1 C2
Perceção do entrevistado sobre trabalho	Faz auto avaliação?	Não responde diretamente (apresenta os benefícios da autoavaliação). Sim (explica o porquê). Faz auto-avaliação e incentiva os colegas a fazerem Faz reflexão. Auto avaliação só no final do ano.	B1 B2 C1 C2
	Abertura a ideias inovadora	Sempre pronta a frequentar. Gosta de se informar e de experimentar.	B1 B2

colaborativo		Aberta a qualquer ideia inovadora.	C1
		Sempre aberta a ideias inovadoras.	C2
	<i>Benefícios do trabalho conjunto</i>	Permite a partilha, o diálogo. Facilita a tarefa dos professores. É uma mais-valia.	B1
		Mais enriquecedor. Permite a partilha, aproveitar experiências, realidades e formações diferentes.	B2
		É colaborativo é formativo. Permite o diálogo e partilha e enriquece os elementos	C1
		Mais e melhores materiais de estudo e de trabalho. Melhores aulas, maior motivação por parte dos alunos. Professores aprendem em conjunto e transmitem melhores conhecimentos. A escola melhora a reputação.	C2
	<i>Características consideradas importantes para desenvolvimento do trabalho colaborativo</i>	Sentimento de humildade. Existir esforço conjunto e articulado. Divisão de tarefas. Articulação.	B1
		Envolvimento ativo de todos. Haver duas ou três pessoas que liderem.	B2
		Disponibilidade, abertura e confiança.	C1
		Acreditar, e fazer por conseguir. Ser responsável. Gostar de trabalhar em grupo, estar disponível para aprender e ensinar. Não ser individualista. Ter boa disposição.	C2
	<i>Dificuldade do trabalho colaborativo</i>	Indisponibilidade de tempo. Horário insuficiente para o trabalho colaborativo.	B1 e B2
		Dificuldade em partilhar, falta de responsabilidade, falta de tempo.	C1
		Falta de tempos comuns no horário.	C2
Perceção que o entrevistado tem sobre supervisão e a sua influência na melhoria do ambiente educativo	<i>Coordenador tem de ser um líder?</i>	(Resposta indireta) A liderança não tem a ver com a posição hierárquica. Tem de ter algumas características de líder.	B1
		Deve ser.	B2
		(Não responde diretamente) O coordenador não se tem que impor. Tem de convencer os outros sobre a importância do que está a ser feito.	C1
		Tem de ser orientador, conselheiro	C2
	<i>Considera-se uma boa supervisora?</i>	Sim	B1
		É difícil considerar-se uma boa supervisora (argumenta falta de formação).	B2
		Faz por ser boa supervisora. (argumenta não ter formação)	C1
		Faz o melhor que consegue.	C2
	<i>O supervisor deverá possuir algumas competências técnicas e pessoais de relacionamento? Ser Supervisora ajuda a ser melhor professora</i>	Sim (explicam quais) São necessárias competências técnicas e pessoais. (explica quais)	B1, B2 C1
		As competências pessoais de relacionamento são mais importantes (tem dúvidas se se conseguem adquirir). As competências técnicas são importantes mas podem-se ir adquirindo ao longo da vida.	C2
		Sim. Ser supervisora permite refletir sobre o trabalho.	C1
		Ser supervisora não ajuda a ser melhor professora. Impede - a de se dedicar à tarefa de ser professora.	C2
Perceção sobre a contribuição dos nichos de aprendizagem para atingir as metas definidas no PE.	<i>Contribuição dos nichos de aprendizagem para atingir as metas definidas no Projeto Educativo</i>	Os que não revelam dificuldades conseguem chegar mais longe.	B1
		Grupos homogêneos, igualdade de condições de aprendizagem Maior acompanhamento/ensino. Melhores resultados.	B2
		Melhoria significativa da aprendizagem. Sucesso dos alunos nas disciplinas envolvidas	C1
		Mais facilidade na superação de dificuldades devido a estarem integrados em grupos em que têm oportunidade de desenvolver as suas competências.	C2
	<i>Alguma coisa a acrescentar ao que foi dito</i>	Explica o surgimento dos nichos e a seu funcionamento no geral.	B1

Quadro 7 - Súmula da Análise de Conteúdo da Entrevista Associativa de Grupo/ Entrevista de Grupo Focal aos Docentes Coordenadores de Disciplina dos Nichos de Aprendizagem

Categorias	Subcategoria	Unidades de Registo	
Conceção sobre as funções e destreza do coordenador	<i>Funções dos entrevistados enquanto coordenadores.</i>	Organizar. Introduzir atividades. Fazer o ponto da situação. Assegurar o cumprimento de certos procedimentos Preencher grelha de monitorização.	D3,D6
	<i>Contacto com o grupo</i>	Reunião semanal. Diariamente. Durante os intervalos Fora das horas letivas. Via e-mail.	D1,D4, D2,D2
	<i>São pessoas com facilidade em comunicar?</i>	Os professores têm facilidade em comunicar.	D4
	<i>A importância da afinidade com as pessoas com as quais o grupo reúne.</i>	É proveitoso. A afinidade facilita o trabalho. A comunicação é muito importante.	D2,D5, D6,D2
	<i>É fácil trabalhar com todos os elementos ou existe algum com o qual é difícil?</i>	É fácil trabalhar com todos.	D1, D2, D3, D4, D5, D6,D3
	<i>Peso que o relacionamento com as pessoas tem ao nível da colaboração.</i>	O relacionamento com as pessoas é muito importante.	D3
	<i>Facilidade em avaliar-se</i>	Sim Os professores autoavaliam-se constantemente.	Conjunto D4
	<i>A avaliação é feita com regularidade?</i>	A confrontação com o outro ajuda a autoavaliar-se. É uma autorreflexão.	D6 D3
Perceção do entrevistado sobre trabalho colaborativo	<i>Reconhecer ideias relevantes depois de avaliar a opinião dos colegas.</i>	Conseguem reconhecer ideias relevantes. São uma boa contribuição para a prática letiva. Servem para reformular as opções.	D3,D5,D2, D6
	<i>Perceber quais as decisões possíveis e, a partir daí, reconstruir facilmente as ideias.</i>	Conseguem sozinhos, mas porque colaboram uns com os outros é mais fácil. Trabalham colaborativamente, demonstrando disponibilidade em ouvir, não tendo ideias fixas.	D2,D6,D3, D6
	<i>Há benefícios em trabalhar em conjunto? Quais?</i>	Há a troca de ideias, experiências, materiais, e distribuição de tarefas. Aprendizagens	D3,D4,D3
	<i>Características consideradas importantes para o desenvolvimento do trabalho colaborativo?</i>	Capacidade de ouvir e partilhar. Tolerância e respeito pelo outro. Necessidade de tempo para reunir.	D4,D3
	<i>Dificuldades que a realização do trabalho colaborativo possa apresentar.</i>	As pessoas não têm o mesmo ritmo. Dificuldade em encontrar um horário comum para se encontrarem.	D2,D4,D1
	<i>Situações imprevistas que causem instabilidade ao nível do relacionamento entre pessoas</i>	Não existem situações imprevistas.	Todos
	<i>O coordenador deverá possuir algumas competências técnicas e pessoais de relacionamento? Quais?</i>	Ser organizado. Saber ouvir, saber partilhar e não impor as suas ideias.	D4,D1,D2, D3
	<i>O coordenador tem de ser um líder?</i>	Não é necessário, mas também não faz mal que seja. O grupo em questão é pequeno, não há necessidade de liderança. Todos estão muito empenhados no que fazem, por isso não é necessário liderança.	D3,D1,D4
Considerações finais	<i>Questão dentro deste tema que gostassem de discutir e explicar melhor?</i>	Não é importante haver um líder porque todos colaboram uns com os outros. As pessoas estão bastante envolvidas no projeto, as dificuldades são ultrapassadas e é tudo muito positivo. O mais importante é o trabalho aparecer feito independentemente de quem o faz. O que é importante é que os alunos tenham Sucesso (reforço de três docentes) Vantagens dos nichos: aspeto formativo, motivação pelo facto de haver partilha entre professores. Trabalho de enriquecimento em termos formativos. Trabalho colaborativo	D6,D3,D6, D2,D5,D2, D1, D6,D2, D6

Capítulo III – Interpretação dos Resultados

1. Interpretação dos Resultados da Entrevista aos Membros da Direção.

Na realização das questões a colocar aos membros da direção, interessou saber o que é que as pessoas entrevistadas pensam, na generalidade, do conceito de supervisão e como é que este pode estar ou não a ser aplicado.

Na exploração do material fez-se a decomposição do mesmo, colocando na coluna “análise de conteúdo” algumas expressões consideradas relevantes. Houve aqui alguma dificuldade em retirar de cada resposta os elementos a ter em conta, pois o entrevistado “D” não se limitava à pergunta, especulando muito em seu redor. Tentou-se fazer um recorte, retendo-se as expressões relevantes e portadoras de significado tendo em conta o tema. Berelson, referenciado em Bardin (2011), refere “tema” como: “Uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afectado um vasto conjunto de formulações singulares” (p.131).

Por sua vez, M.-C. d’Unrug, referenciado pelo mesmo autor, afirma que é “uma unidade de significação complexa, de comprimento variável”, cuja validade é de “ordem psicológica: podem constituir um tema tanto como uma afirmação como uma alusão” (p.131).

Procurou-se, deste modo, “descobrir os núcleos de sentido” (Bardin, 2011, p.131) que compõem a comunicação e que podem ser relevantes para a análise escolhida. Bauer e Gaskell (2002) sugere princípios para aquilo que chama de “qualidade de análise de conteúdo”, destacando a coerência e simplicidade do referencial de codificação, a transparência da codificação, a transparência da documentação, a fidedignidade, a validação e a boa resolução dos três principais dilemas estabelecidos na análise de conteúdo, sendo concedida uma maior atenção aos três primeiros.

Embora houvesse essa dificuldade, houve a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa, contextualizada através das palavras das entrevistadas que tinham como preocupação esclarecer alguns aspetos no decorrer da entrevista.

No início, tentou elaborar-se o máximo de questões para aferir muito do tema, mas considerou-se que algumas, por se poderem repetir ao nível das respostas, não teriam sido necessárias.

O investigador, numa análise de dados qualitativa, quer compreender algo a partir do que o que sujeitos de investigação lhe transmitem. Assim, do quadro atrás apresentado, construído a partir dos objetivos delineados, das perguntas feitas pela entrevistadora e de recortes do discurso das entrevistadas, chega-se à subsequente análise.

Foi importante aplicar as entrevistas às pessoas em questão, pois permitiram perceber, de alguma forma, as atitudes das pessoas que gerem um agrupamento.

Enquanto “A1”, em todo o seu discurso, se mantém fixado essencialmente nos benefícios dos alunos, aplicando à supervisão a ênfase de “obrigar” os professores a estarem mais atentos, a rotular desempenhos e a terem de se atualizar obrigatoriamente para a melhoria das organizações educativas, “A2” dá maior relevância aos professores e a todo o apoio que possa ser prestado aos mesmos, no sentido de os ajudar a resolver os seus problemas. Afasta a supervisão somente da prestação de serviços, tentando perceber o ponto de vista do outro.

Em “A1”, há uma comunicação mais à distância com os professores, enquanto em “A2” se nota uma maior proximidade.

As duas professoras afirmam ter experiência em supervisão, uma com curso, outra pelas leituras efetuadas e pelo interesse demonstrado pelo assunto.

Das entrevistas realizadas pode-se ainda retirar as seguintes ideias:

O contributo que a supervisão pode ter vem da necessidade de adaptar trabalho para permitir que os alunos atinjam os patamares essenciais aos diferentes níveis de escolaridade.

O Supervisor deve ter uma atitude de modéstia, companheirismo, simpatia e cordialidade, pois estes seus comportamentos influenciam o recetor no sentido positivo. Deve ainda tentar ajudar na contextualização e na resolução de problemas, estando assim a ajudar na procura de estratégias que auxiliam no percurso formativo. Deve ser uma pessoa formada em determinadas áreas e fazer trabalho de preparação e orientação em contexto de sala de aula. Um professor supervisor olha para aquilo que o professor faz, como o faz e torna-se um crítico construtivo. Ajuda a perceber quais são as áreas onde é preciso investir para melhorar o desempenho dos professores em contexto de sala de aula e cativar os alunos para a aprendizagem.

Motivar os professores para a atualização, formação e avaliação formativa de professores são funções da supervisão.

O professor supervisionado está mais atento aos pormenores, mais consciente que é preciso melhorar e que é preciso reforçar, mas pode tornar-se tenso e menos descontraído, não beneficiando tanto os seus alunos.

Os professores supervisores enriquecem pela troca de experiências, opiniões e pelo diálogo. Deverão ser líderes do ponto de vista pedagógico e educacional, comunicar de diversas maneiras e, sobretudo, tentar adaptar a comunicação às pessoas em questão.

Em caso de discórdias, reunir com as partes e apresentar os argumentos de natureza técnica que fundamentam as situações são ações importantes. Na ausência de consenso, é necessário decidir perante os argumentos apresentados, perceber sempre o ponto de vista dos intervenientes e tentar que cada um perceba o que fez de correto e de menos correto. Tentar minimizar os impactos negativos de ordens a serem cumpridas.

Encontrar estratégias ou outros recursos que permitam alcançar os objetivos em que se acredita e mudar de estratégia quando são difíceis de alcançar.

Tentar não reagir mal, demonstrar compreensão, saber quais as razões que levam às resistências. Ser receptivo a resistências que sejam consideradas relevantes e positivas. Estar-se aberto a sugestões que ajudem a perceber quando estamos errados e a refletir sobre o erro.

Consciencializar os professores do trabalho que desenvolvem, transmitir-lhes o sentimento da importância do seu trabalho, tentar aproveitar o lado positivo daquilo que consideram só negativo.

Acreditar no que se transmite. Lançar ideias que possam ser trabalhadas e valorizar as que cada um encontra no dia-a-dia.

Consideram que a supervisão foi muito mal vista e ainda o é. O processo de avaliação inibiu as vantagens que a supervisão pode ter. A maioria dos professores vê a supervisão com algo que os assusta.

É importante conhecer as vantagens e as desvantagens e os campos onde se pode ou não intervir. Não se devem rotular professores mas sim desempenhos.

Verificou-se o desejo de implementar no Agrupamento um processo de supervisão.

2. Interpretação dos Dados da Entrevista aos Professores Coordenadores de Departamento.

Na realização das questões a colocar aos Coordenadores de Departamento, interessou saber qual a conceção que os mesmos tinham sobre as suas funções e destrezas, sobre o seu trabalho enquanto líderes e supervisores de cada grupo, e recolher elementos sobre trabalho colaborativo. Pretendemos igualmente apercebermo-nos sobre a conceção que os mesmos têm sobre supervisão e a sua influência na melhoria do ambiente educativo, bem como conhecer a contribuição que os Nichos de Aprendizagem dão para se atingir as metas definidas no PE.

Como este projeto já era do conhecimento do entrevistador, mas não tendo contacto real com o mesmo e não sabendo o seu real funcionamento, tentou-se realizar questões que, e de acordo com Rosa e Arnoldi (2008), fossem interessantes para a pesquisa e tivessem a finalidade de obter a máxima interpretação do tema em estudo. Deste modo, as questões elaboradas foram abundantes e, no final, o trabalho de análise tornou-se muito exaustivo.

Na exploração do material, fez-se a decomposição do mesmo, colocando na coluna “análise de conteúdo” algumas expressões consideradas relevantes. Inicialmente, houve aqui muita dificuldade em retirar de cada resposta os elementos a ter em conta, pois os entrevistados (especialmente o “B2”) forneceram um conjunto de informações muito completas e relevantes que permitiram uma boa interpretação, mas da qual foi difícil retirar as unidades de registo.

Embora houvesse essa dificuldade, houve a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa, contextualizada através das palavras das entrevistadas que tinham como preocupação esclarecer todos os aspetos no decorrer da entrevista.

O elemento “B1” refletiu sobre cada pergunta e reuniu as suas ideias de forma ordenada, exprimiu pontos de vista com bastante facilidade, denotando estar bem integrada no projeto. O elemento “B2” deu respostas mais completas e especificadas. Tentou sempre explicar contextualizando com a realidade de trabalho. Exercitou mais a sua capacidade de autorreflexão. Transmitiu-nos o seu empenho de coletar dados de forma sistemática que a ajudam a avaliar o seu desempenho no cargo que considera exigente e que desempenha sem ter formação específica.

A situação em que as pessoas estão coordenadoras sem formação leva-as a ter uma atitude de humildade e de avaliação permanente, que ajudam na progressão do

trabalho colaborativo. É com base nessa avaliação que procuram ajuda, trabalhando colaborativamente com os colegas que estão na mesma situação, no sentido de regularem o seu trabalho. Interagindo uns com os outros, vão-se autoavaliando no sentido de corrigirem ou ampliarem os seus conhecimentos.

À semelhança das entrevistas 1 e 2, tentou fazer-se um recorte, retendo-se as expressões importantes e portadoras de significado, tendo em conta o tema. Berelson, referenciado em Bardin (2011), refere “tema” como: “Uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares” (p.131). Procurou-se, deste modo, “descobrir os núcleos de sentido” (Bardin, 2011, p.131) que compõem a comunicação e que podem ser relevantes para a análise escolhida.

Foi importante aplicar as entrevistas às pessoas em questão pois, além de se poder perceber o funcionamento e objetivo dos Nichos, permitiu perceber que os professores procuram ultrapassar os seus problemas e os dos alunos, procurando soluções. Trabalham colaborativamente tentando, apesar de algumas limitações enquanto Coordenadores de Departamento, melhorar a qualidade de ensino e promover um ensino de qualidade refletindo com abertura e democraticamente.

Assim, a partir dos objetivos delineados, das perguntas feitas pela entrevistadora e de recortes do discurso das entrevistadas, chega-se à subsequente análise.

A monitorização dos nichos de português e matemática é feita por cada um destes elementos. O elemento “B1” referiu que tem conhecimento próprio do trabalho desenvolvido, é uma das professoras que leciona nos nichos. O seu grupo reúne uma vez por período para recolher todos os elementos de monitorização. A informação é trabalhada e permite a redistribuição dos alunos pelos diferentes nichos e a definição de estratégias de aprendizagem.

O elemento “B2”, ao contrário do elemento “B1”, não leciona nos nichos e a monitorização é feita ao longo do período, conjuntamente com a coordenadora da disciplina de matemática. Reúne com a coordenadora de grupo disciplinar e tem conhecimento dos aspetos mais importantes, relatados pelos docentes de matemática, que lhe são apresentados num documento final de avaliação do trabalho desenvolvido. Faz a síntese do que lhe foi apresentado e apresenta em reunião de Conselho Pedagógico, onde é feito o balanço.

Enquanto o elemento “B1” tem um trabalho direto com os nichos, o elemento “B2” faz um trabalho mais de acompanhamento, em virtude de não ser professora da disciplina. No entanto, notou-se muita compreensão e interesse por todo o trabalho desenvolvido.

Em relação ao modo como as coordenadoras de departamento mantêm contacto com o grupo, ambas demonstraram ter um contacto bastante direto com o mesmo, referindo reuniões mensais e reuniões informais quando necessário. O elemento “B1” referiu também contactos que estabelecem nas horas destinadas ao trabalho colaborativo e o elemento “B2” referiu a utilização do correio eletrónico como um auxiliar quando não é possível reunir presencialmente.

Quando se colocou a questão se tinham facilidade em comunicar, ambos demonstraram alguma inibição em o fazer, mas disseram que tentavam comunicar o melhor que podiam. O elemento “B1” somente expôs as vantagens de se comunicar bem; o elemento “B2” tentou justificar o modo como comunica no sentido de demonstrar que faz um esforço para desempenhar bem o cargo que lhe foi atribuído. Disse que tenta ouvir os outros e observá-los para perceber se a mensagem está a ser perceptível ou se é necessário ser alterada.

A importância de ter alguma afinidade com as pessoas com as quais se trabalha é um elemento importante para estes sujeitos. Referiram que a afinidade propicia um ambiente mais favorecedor, permitindo gostar-se mais do que se faz, corrigindo-se e aprendendo diariamente com todos. O trabalho desenvolve-se melhor, o que contribui para o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Embora tenham referido que nos grupos de trabalho não existe dificuldade em trabalhar com qualquer elemento, deram a sua opinião, dizendo que pessoas menos motivadas se envolvem chamando-as para o grupo e partilhando os materiais. O elemento “B2” referiu a importância do próprio estar motivado, fazendo prevalecer os aspetos positivos, utilizando o diálogo como uma ferramenta importante e mostrando primeiro, sempre, qual é o objetivo do trabalho.

À questão se têm por hábito avaliar/refletir sobre o conhecimento científico dos elementos do grupo que coordenam, ambos os elementos disseram que avaliam e refletem e, sobretudo, ambos mencionaram que aproveitam os conhecimentos dos colegas com os quais trabalham, tirando proveito do bom que a diversidade tem, para melhorarem o seu conhecimento e também o dos outros colegas. O elemento “B2” reforçou esta ideia.

Os dois referiram que procuram fazer sempre um acompanhamento próximo, corrigindo o que está menos bem e respondendo a dúvidas que surjam. O elemento “B1” disse que procura encontrar formação adequada para os problemas que vão surgindo e que por vezes promove formação dentro do grupo, aproveitando o conhecimento dos outros. O elemento “B2” considera um pouco difícil avaliar os colegas em termos científicos, mas diz que em termos pedagógicos o tenta fazer.

Jesus (2004), refere que “são os professores com mais anos de serviço que sentem mais falta de formação científica educacional e não tanto de formação científica na especialidade” (p.32).

À questão sobre a autoavaliação, o elemento “B1” não responde diretamente mas, tal como o elemento “B2”, apresenta os benefícios da mesma. O elemento “B2” diz fazer autoavaliação porque a legislação dá um peso muito importante aos coordenadores. Como não teve formação em supervisão, sente necessidade de se autoavaliar e trabalhar com os outros coordenadores para facilitar o desempenho da sua função. Teve acesso a grelhas de avaliação e utiliza-as para se autoavaliar. Também se autoavalia depois das reuniões de departamento e de Pedagógico.

Os elementos “B1” e “B2” consideram que é uma vantagem o facto de estarem abertos a ideias inovadoras. “B1” referiu que procura ações de formação que tragam ideias inovadoras, porque o trabalho com jovens exige que haja inovação. “B2” disse que gosta de se informar e de experimentar coisas devidamente fundamentadas.

O trabalho conjunto traz benefícios: permite a partilha, permite aproveitar experiências, realidades e formações diferentes. Permite o diálogo. É mais enriquecedor e facilita a tarefa dos professores. É uma mais-valia hoje em dia.

Jesus (2004) refere igualmente as “qualidades relacionais” como capazes de aprendizagem e desenvolvimento. Para que se desenvolva um efetivo trabalho colaborativo é importante que cada um reconheça que não é perfeito e que em conjunto é mais fácil encontrar soluções.

Referiram a utilidade de existir um esforço conjunto e articulado com divisão de tarefas e articulação entre os vários anos e entre os vários saberes. O elemento “B2” referiu também ser importante haver duas ou três pessoas que liderem.

A indisponibilidade de tempo, o horário insuficiente para o trabalho colaborativo, foi uma das dificuldades apresentadas para o trabalho colaborativo. O elemento “B2” disse que estudar as vantagens e as desvantagens das opiniões dos vários elementos e decidir demora tempo e que é difícil conciliar horários.

Conclui-se que o elemento da liderança não tem a ver com a posição hierárquica. Tal como referido em Sharma (2008), “a verdadeira liderança não tem a ver com prestígio, poder ou estatuto. Tem a ver com responsabilidade.” (p.107) Reconhece-se, no entanto, que o coordenador tem de ter algumas características de líder: fazer com que cada um dê o melhor de si, ajudar o grupo a integrar-se e entender-se, a realizar projetos comuns e a atingir metas definidas. O coordenador deve liderar a equipa de trabalho demonstrando flexibilidade, ouvindo os outros com atenção, não impondo as suas ideias, mas levando os outros a perceberem as vantagens e tentar ser assertivo.

Ser bom supervisor implica incentivar a melhoria das práticas, ajudando a diagnosticar problemas e a encontrar estratégias, trabalhando e dialogando diariamente com os colegas.

O elemento “B2” adotou uma atitude de modéstia e disse que sente falta de formação, por isso era difícil considerar-se uma boa supervisora. Tenta dar o seu melhor, fazer o acompanhamento próximo, apoiar ou tentar procurar soluções que solucionem os problemas. Sente-se mais segura em termos pedagógicos do que científicos.

O supervisor deverá possuir algumas competências técnicas e pessoais de relacionamento tais como: saber ouvir, saber escutar, ter capacidade de motivar e orientar, ser positivo, flexível, elogiar, respeitar opiniões, controlar a avaliação e conhecer a legislação.

Segundo as coordenadoras de departamento, a implementação dos Nichos de Aprendizagem contribuem para o atingir das metas definidas no Projeto Educativo, “reduzir o insucesso e aumentar a qualidade de sucesso”, na medida em que os alunos com dificuldades são acompanhados no seu ciclo de aprendizagem e os que não revelam dificuldades conseguem chegar mais longe. Os nichos são grupos mais homogêneos, com igualdade de condições de aprendizagem, onde há um ensino diferenciado e um maior acompanhamento dos alunos.

No final da entrevista, o elemento “B1” sentiu necessidade de explicar pormenorizadamente o funcionamento dos nichos, referindo a grande vantagem de se fazer um trabalho de diferenciação pedagógica. Referiu que os Nichos de Aprendizagem nasceram de um projeto dentro do grupo de Inglês. Quando chegavam ao 5º ano, os alunos já apresentavam níveis de conhecimentos diferentes, por isso sentiu-se a necessidade de também diferenciar ritmos de aprendizagem para melhor acompanhar os alunos.

Funcionam por anos de escolaridade. Os alunos estão a ter língua portuguesa ao mesmo tempo mas em grupos diferenciados onde estão integrados. Do Nicho castanho fazem parte alunos com ritmo de aprendizagem mais lento/com maiores dificuldades; o Nicho verde é constituído por alunos com percurso regular; o Nicho azul tem os alunos com maiores facilidades. Os alunos são integrados nos nichos mediante diagnóstico feito e a qualquer altura o aluno pode transitar de Nicho.

Referiu que todos os professores de português e inglês estão integrados em Nicho e seria muito mau se os Nichos terminarem.

Conclui-se que as pessoas se unem e trabalham colaborativamente, no sentido de se apoiarem naquilo que têm mais dificuldade para ajudarem os seus alunos a ultrapassarem as suas dificuldades.

3. Interpretação dos Dados da Entrevista aos Professores Coordenadores de Grupo Disciplinar de Português e do Grupo Disciplinar de Matemática.

Na realização das questões a colocar às Coordenadoras do Grupo Disciplinar interessou saber qual a conceção que as mesmas tinham sobre as suas funções e destrezas, sobre o seu trabalho enquanto líderes e supervisores de cada grupo, e recolher elementos sobre trabalho colaborativo. Pretendemos igualmente apercebermo-nos sobre a conceção que as mesmas têm sobre supervisão e a sua influência na melhoria do ambiente educativo, bem como conhecer a contribuição que os Nichos de Aprendizagem dão para se atingir as metas definidas no PE.

O elemento “C1” teve um discurso com mais pausas de pensamento e introspeção, por vezes com frases inacabadas em algumas questões. Foram frequentes as hesitações devidas à busca de exemplos, retomando, de seguida, uma segura evolução do pensamento. “C2” foi mais pronto em todas as respostas. O desenvolvimento foi fácil e procurou apresentar sempre exemplos. Denotou ser uma docente muito envolvida no projeto e com orgulho do Agrupamento ao qual pertence.

Todo o discurso dos dois sujeitos foi centrado no grupo (“nós”), demonstrando o efetivo trabalho colaborativo existente no grupo.

A monitorização dos Nichos de Aprendizagem por parte das Coordenadoras de Grupo Disciplinar é feita de forma continuada.

O elemento “C1” referiu, de modo empolgante, a sua abertura permanente aos problemas relativos às questões práticas que vão surgindo e disse que percebe o nível de cumprimento de critérios entre os nichos. O elemento “C2” falou mais ao nível de documentos. Relatou que faz uma análise aprofundada dos resultados obtidos pelos nichos (a matemática) e compõe um documento elaborado, com a análise da evolução dos mesmos. O documento é enviado à coordenadora de departamento para posterior análise. Também referiu que faz uma comparação do sucesso dos resultados de cada ano com o primeiro e último período do ano anterior. A palavra comparação teve aqui uma forte conotação, demonstrando a grande importância que a docente lhe atribui.

As coordenadoras de departamento referiram que mantêm muito contato informal com o grupo, dialogando diariamente, tendo muitos contactos via correio eletrónico e três reuniões periódicas. Do mesmo modo, Sebarroja (2001) diz-nos que a cultura colaborativa continua além da escola, com encontros para trocar experiências e discussões para se avançar no modelo que se deseja.

“C1” e “C2” pensam que têm alguma facilidade em comunicar. “C1” reconhece a sua capacidade para ouvir e arranjar consenso. “C2”, embora reconheça que tem facilidade em comunicar, diz que os colegas seriam os mais aconselhados para responder à questão.

Para as participantes deste estudo, a afinidade com as pessoas com as quais se trabalha é uma mais-valia para o trabalho. “C1” diz que não acha importante que haja um bom relacionamento com as pessoas logo à partida; é importante saber trabalhar com todos e arranjar um ponto de equilíbrio para que as coisas corram bem. O saber ouvir e a cordialidade conduzem a um bom relacionamento. Argumenta que tudo depende da atitude das pessoas. Há sempre um ou dois elementos com os quais é mais difícil trabalhar, mas “C1” considera natural. É preciso ser compreensível e respeitar o ritmo dos outros. Jesus (2004) refere o conceito emocional de Goleman enquanto “capacidade de reconhecermos os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações” (p.72).

“C2” refere que neste momento é fácil trabalhar com todos e que no início do ano foi mais difícil devido aos elementos serem novos, não conhecerem o projeto e haver a necessidade de transmitir o funcionamento do projeto. Refere perentoriamente que é essencial que haja um bom relacionamento entre todos, entre cada grupo, porque o trabalho colaborativo não se consegue fazer só na escola. É necessário que cada um faça

a sua parte também em casa e colabore. A dinâmica do grupo é melhorada quando as pessoas trabalham em conjunto e se propõem mutuamente.

Sobre o hábito de avaliar/refletir sobre o conhecimento científico dos elementos do grupo que coordenam, o elemento “C1” diz não o fazer sozinha e refere que o grupo tem à vontade para refletir sobre o conhecimento científico de todos os elementos, no sentido de identificarem áreas novas que vão surgindo e em que estão menos preparados. Há um assumir das dificuldades, o que contribui para o crescimento de todos porque se procuram soluções. Quando há dificuldades dentro do grupo, encontram-se elementos que estejam habilitados para a dar formação ou que por terem tido formação, estejam mais à vontade e há uma partilha.

Sebarroja (2001) refere que a reflexão “proporciona uma compreensão mais profunda da nossa prática pedagógica”.

O elemento “C2” diz que não gosta de avaliar o conhecimento das pessoas. O que faz é avaliar o trabalho que as pessoas fazem diariamente, dando a sua opinião. Quando se questionou se promovia formação, referiu que a forma de trabalho dos nichos implica que todos estejam sempre em formação contínua. Os colegas ensinam e aprendem uns com os outros.

“C1” faz autoavaliação e incentiva os colegas a fazerem no sentido de refletirem sobre as práticas diárias. O elemento “C2” diz que, como coordenadora, faz reflexão e que autoavaliação só no final do ano.

Ambos os elementos se consideram abertos a ideias inovadoras. “C1” refere que logo que alguma nova teoria é emanada do Ministério da Educação começam a analisar. “C2” refere a lecionação em nichos como uma ideia inovadora que foi lançada pela Sra. Diretora e colocada em prática pelos vários coordenadores.

Os sujeitos referem que o trabalho colaborativo, aliado ao trabalho formativo, traz benefícios. O diálogo e a partilha enriquecem os elementos do grupo. Buscam-se ideias e abordam-se novas perspetivas.

O elemento “C2” referiu a importância do trabalho colaborativo nos benefícios que traz aos alunos. Traz mais e melhores materiais de estudo e de trabalho, logo melhores aulas e maior motivação por parte dos alunos. Professores aprendem em conjunto e transmitem aos alunos melhores conhecimentos. A escola melhora a reputação.

Todavia, apesar das vantagens de se trabalhar colaborativamente, as participantes deste estudo consideram que a falta de tempo é uma dificuldade, embora

“C1” refira que se encontram sempre alternativas e o trabalho acaba sempre por ser feito e “C2” refira, por outras palavras, que embora não haja horário para o mesmo, trabalham voluntariamente. Acrescenta ainda que a dificuldade em partilhar e a falta de responsabilidade pode ser uma dificuldade, mas que no seu grupo não existe.

Para que se desenvolva um efetivo trabalho colaborativo, “C1” considera importante haver disponibilidade, abertura e confiança. “C2” considera como ponto primeiro e primordial o acreditar. Tal como salienta Batista (2011), acreditar no sentido de crer, de garantir, no sentido do empenhamento que se põe nas coisas para que elas aconteçam efetivamente. Também como refere Prather (2007), “para que os nossos pensamentos mudem, as nossas crenças têm que mudar” (p.74). Depois, ser responsável, estar disponível para aprender e ensinar, gostar de trabalhar em grupo e ter boa disposição. Refere que a boa disposição favorece a vontade de trabalhar.

Ambas as participantes mostraram uma certa aversão à palavra líder. “C1” refere que o coordenador não tem que impor, um líder tem de convencer os outros de que o que está a ser feito é importante e serve para algo. “C1” considera que o coordenador tem de ser orientador e conselheiro.

Em relação à questão se se considera uma boa supervisora, ambas respondem que tentam fazer por isso e explicam como o fazem. “C1” diz que é necessário que o supervisor possua competências técnicas e pessoais de relacionamento. Refere que é primordial ser uma pessoa de confiança, dominar as matérias que supervisiona e possuir instrumentos e técnicas de análise. “C2” diz que as competências técnicas têm de ser mesmo adquiridas, são importantes mas podem ser adquiridas ao longo da vida. Considera as competências pessoais de relacionamento mais importantes e tem dúvidas se se conseguem adquirir, referindo que as mesmas têm a ver com a personalidade. Menciona que talvez o relacionamento possa ser modificado aprendendo uns com os outros.

“C1” considera que ser supervisora a ajuda a ser melhor professora porque permite refletir sobre o trabalho e observar. “C2” opõe-se, argumentando que quem já fizer o seu melhor como professora não precisa de ser supervisora. No seu caso, diz que ser supervisora a impede de se dedicar à tarefa de ser professora.

Disseram que um dos eixos desenvolvidos no projeto educativo consiste em melhorar aprendizagens e o consequente sucesso educativo nas disciplinas envolvidas.

Com os nichos, os alunos estão integrados em grupos nos quais têm a oportunidade de desenvolver as suas competências, têm mais facilidade na superação das dificuldades e nota-se uma melhoria significativa dos alunos.

Durante toda a entrevista, notou-se o grande envolvimento destes elementos no projeto, demonstrando ter características de líderes. Levam o seu trabalho muito a sério e demonstram um apurado sentido de equilíbrio. Gostam dos colegas com quem trabalham e ajudam-nos na procura do que desconhecem, sentem um arrebatamento, vaidade e satisfação pelo que desenvolvem.

4. Interpretação dos Dados da Entrevista Associativa de Grupo Focal

As questões foram discutidas por todos os intervenientes, embora houvesse um elemento que participasse menos oralmente. No entanto, o mesmo nunca deixou de estar interessado (mostrava concordância acenando com a cabeça). Dos seis entrevistados, os que mais participaram, com 12 intervenções cada um, foram os elementos “D3” e “D6” seguidos do elemento “D4”.

Notou-se, por isso, firmeza por parte de alguns elementos. Via-se que uns complementavam a ideia de outros, no sentido de reforçarem a informação, querendo demonstrar que trabalhavam bem e em equipa. Em relação à dificuldade de relacionamento entre pessoas, a nível do grupo, não explanaram muito; todos disseram que comunicavam bem e não ofereceram mais informações sobre o assunto.

As pessoas estavam muito seguras do que diziam, as respostas saíam-lhe prontamente, não havendo discordância. Assim, a entrevista fluiu rapidamente e a entrevistadora tinha de colocar as questões umas a seguir às outras. As pessoas falavam do que viviam e da sua envolvimento no projeto. Não se notou liderança por parte de ninguém. Percebeu-se que são pessoas que se ajudam e que gostam de trabalhar em equipa, mostrando-se motivadas e empenhadas.

No entanto, no final da entrevista houve a necessidade de alguns entrevistados falarem mais porque quiseram reforçar o bom ambiente e envolvimento por parte de todos. Não intervieram no sentido de esclarecerem dúvidas, mas sim para reforçarem o que tinham dito.

No final da reunião, transcreveram-se e analisaram -se as falas, as respostas e comentários mais significativos para que se tivesse uma visão geral de como o grupo focal vê o assunto.

Ao realizar a análise, tentou-se captar as ideias principais que apoiassem as conclusões, evitando sínteses e acentuando as ligações entre os elementos.

À semelhança da análise da entrevista aos membros da direção, constante na grelha anterior, explorou-se o material do mesmo modo.

Procurou-se, assim, “descobrir os núcleos de sentido” (Bardin, 2011, p.131) que compõem a comunicação e que podem ser relevantes para a análise escolhida. Bauer e Gaskell (2002) sugere princípios para aquilo que chama de “qualidade de análise de conteúdo”, destacando a coerência e simplicidade do referencial de codificação, a transparência da codificação, a transparência da documentação, a fidedignidade, a validação e a boa resolução dos três principais dilemas estabelecidos na análise de conteúdo, sendo concedida uma maior atenção aos três primeiros.

Antes da entrevista, foi elaborado um formulário para que não corresse o risco de se formar uma conversa desestruturada.

A entrevista proposta inicialmente englobava outras questões. Antes da entrevista, os entrevistados foram informados oralmente e disseram que não seria pertinente colocar-lhes as questões específicas de supervisão, sugerindo que as aplicasse aos coordenadores de disciplina. Por isso, foram eliminadas desta entrevista.

O investigador, numa análise de dados qualitativa, quer compreender algo a partir do que o que sujeitos de investigação lhe transmitem. Assim, do quadro atrás apresentado, construído a partir dos objetivos delineados, das perguntas feitas pela entrevistadora e de recortes do discurso das entrevistadas, chega-se à subsequente análise.

Os coordenadores desempenham algumas funções como: organizar, registar e introduzir atividades, dar informações e explicações, fazer o ponto da situação, assegurar o cumprimento de certos procedimentos e preencher grelha de monitorização.

Habitualmente, mantêm contacto com o grupo em reunião semanal. No entanto, fazem-no diariamente, depois das aulas, durante os intervalos, fora das horas letivas, via e-mail. Consideram que são pessoas com facilidade em comunicar, até porque é uma condição de ser professor.

Consideram proveitoso ter afinidade com os membros do grupo, pois deste modo o trabalho é facilitado. Quando não há afinidade, é necessário arranjar mecanismos para comunicarem. A comunicação é muito importante. Nos diferentes grupos disseram ser fácil trabalhar com todos os elementos.

Estes professores dizem estar em constante autoavaliação. A confrontação com o outro ajuda-os a autoavaliarem-se. É uma autorreflexão.

Conseguem reconhecer ideias relevantes e consideram as ideias dos outros uma boa contribuição para a prática letiva. Conhecer a perspetiva do outro faz com que ideias que não consideravam revelantes o passem a ser. Servem para reformular caminhos e opções.

Sozinhos conseguem perceber quais as decisões possíveis e, a partir daí, reconstruir facilmente as ideias. Porém, colaborando uns com os outros é mais fácil. Trabalham colaborativamente, demonstrando disponibilidade para ouvir, não tendo ideias fixas, não impondo e cedendo muitas vezes.

Trabalhar em conjunto traz benefícios, como a troca de ideias, experiências, materiais, distribuição de tarefas, aprendizagens.

Algumas características importantes para o desenvolvimento do trabalho colaborativo são a capacidade de ouvir e de partilhar, a tolerância, o respeito pelo outro, a disponibilidade.

Por sua vez, algumas dificuldades que a realização do trabalho colaborativo possa apresentar são a dificuldade de arranjar tempo e o facto de as pessoas não terem o mesmo ritmo. A tarefa de encontrarem um horário comum, em que todos estejam disponíveis, torna-se bastante difícil.

Não existem situações imprevistas nos grupos que causam instabilidade.

O coordenador deverá possuir algumas competências técnicas e pessoais de relacionamento, deverá ser organizado. Mas se não forem todos organizados, só o coordenador não consegue fazer nada. Este deve saber ouvir, saber partilhar e não impor as suas ideias. Não é necessário que o coordenador seja um líder, mas também não faz mal que seja. O grupo em questão é pequeno, não há necessidade de liderança. Se fosse maior, talvez fosse preciso.

Inicialmente houve alguma dificuldade em reunir os professores envolvidos, devido aos diferentes horários e às muitas reuniões em que todos participam.

Apesar destas condicionantes, foi possível realizar a entrevista, da qual resultou esta informação de grande qualidade, contextualizada através das palavras dos entrevistados que tinham como preocupação demonstrar como trabalhavam bem colaborativamente, dialogando, refletindo e apoiando-se uns aos outros.

Capítulo IV – Conclusões e Discussões

A atual supervisão escolar cada vez mais se vê envolta em novas funções, resultantes da crescente variedade do campo educativo, para as quais tem de procurar modelos capazes de as selecionar.

Neste Agrupamento vivenciam-se ambientes de trabalho colaborativo que resultam em aprendizagem e asseguram uma experiência de sucesso. Isto contribui para que os professores se tornem mais confiantes de si e dos seus objetivos. É um ambiente em que as pessoas se sentem cúmplices do bom funcionamento deste projeto. É uma instituição onde se instaurou uma experiência profissional relevante, em que os indivíduos se consideram como parte de um processo de renovação contínua. O ambiente partilhado pelos docentes é promotor de autoestima positiva, base fundamental para o crescimento de cada um e condicionante necessária para o auxílio na aprendizagem dos alunos.

Esta investigação permite-nos afirmar que: os elementos da direção são pessoas presentes que apoiam os professores e criam um ambiente fisicamente adequado. São professores autoconfiantes que demonstram capacidade de decisão, neste contexto estudado e amostra.

De acordo com Sebarroja (2001), “o projeto educativo afeta a totalidade da instituição e constitui um marco de referência para fixar prioridades e tentar refletir e desenvolver ações à volta deles” (p.95).

Podemos dizer, com base neste estudo, que as pessoas desejam o êxito, apresentando características mais resilientes, acompanhadas de características de maior aceitação social e suporte social.

Este Agrupamento tenta contornar o eventual fracasso académico. É uma escola inovadora e responsável que cria condições para que todos os alunos possam atingir os objetivos propostos. Uma escola que dá ajuda ao dotado mas também ao menos dotado, que cria condições para fazer frente ao insucesso escolar.

Todos os alunos são diferentes devido às suas diferentes proveniências, aprendizagens, projetos, características e até interesses, por isso têm diferentes ritmos de aprendizagem. Assim, e de acordo com o defendido por Revez (2004), este Agrupamento selecionou objetivos e estratégias entendidas como capazes de conseguir atingir as metas propostas no projeto educativo, apoiadas por uma descentralização da

autoridade. Depois de avaliarem os objetivos do Agrupamento, os docentes estabeleceram estratégias de grupo.

O presente estudo permite concluir, sem generalização, através da estrutura investigativa que:

- ✓ Os docentes envolvidos neste projeto aprendem colaborativamente, uns com os outros, segundo as formações que cada um tem. As atividades são planeadas em conjunto e os elementos formam uma comunidade de aprendizagem coesiva e reflexiva. Os elementos respeitam a diversidade de ideias e os valores de cada um. Há um esforço na dimensão coletiva e colaborativa; há um bom trabalho de equipa. A forma de trabalho dos nichos é uma formação contínua;
- ✓ Os docentes gostam do que fazem. Trabalham de modo organizado, são práticos e voluntariam-se no seu trabalho. Repartem papéis, discutem ideias, interagem entre si, definem subtarefas, tudo dentro de uma proposta elaborada no início do ano. Há uma contribuição de todos que dá sentido à ação do grupo;
- ✓ Existe um clima de abertura e de confiança entre os pares onde se transmitem as vivências no seu total. Os diferentes membros estão em interação permanente e tornam-se, eles próprios atores de mudança;
- ✓ Existe uma apropriada coordenação de rede de informações, através de uma liderança de alguns membros nomeados para esse efeito;
- ✓ Os docentes estão bem integrados na sua profissão social; colegas menos experientes aprendem com colegas mais experientes. Na escola, refletindo e dialogando permanentemente, de modo direto ou indireto, uns com os outros, vão aprendendo a ser professores atuais e ultrapassam dificuldades;
- ✓ Os Coordenadores de Departamento são pessoas que fazem um trabalho pouco direto. É um trabalho essencialmente de acompanhamento. Em caso de necessidade, procuram mobilizar conhecimentos pertinentes a favor de todos, procurando, entre os elementos do grupo ou fora, formação adequada às necessidades encontradas. Tal como refere Nóvoa (1992), a formação contínua faz sentido quando é construída dentro da

profissão, em situações concretas de trabalho e quando a mesma resulta da reflexão partilhada dos professores;

- ✓ Os coordenadores de Disciplina fazem a monitorização dos Nichos de Aprendizagem de uma forma mais continuada;
- ✓ Os Coordenadores de Nicho, que são ao mesmo tempo professores das turmas, têm uma postura indagadora e problematizadora. Identificam dificuldades, interpretam, confrontam, reconstroem com base na natureza das práticas e das dinâmicas que vão partilhando. Assim, desenvolvem e reconstroem as suas identidades, os seus papéis e alargam os seus conhecimentos. No entanto, não se consideram professores supervisores;
- ✓ As estratégias pedagógicas são centradas na superação de dificuldades dos alunos. Existe uma colaboração muito coesa entre os docentes envolvidos que visa a uniformização de critérios ao nível da avaliação, mas uma heterogeneidade de procedimentos perante os diferentes grupos de alunos.
- ✓ Praticam a reflexão crítica com o objetivo de conseguirem melhorar a aprendizagem dos alunos. Aferem resultados obtidos, práticas individuais e coletivas e instauram dinâmicas para a concretização do projeto em que estão inseridos. De acordo com Malglaive (1995) são professores que têm uma postura sobre a ação, na medida em que refletem sobre os saberes aplicados. No seu dia-a-dia, são professores que aprendem de modo informal mas válido, são educadores reflexivos. Refletem sobre questões que não sabem, com momentos de introspeção, confronto e divulgação. Com o objetivo de ajudar os alunos, analisam os procedimentos que estão a seguir, os que lhes é difícil seguir, ou os que não resultam;
- ✓ Não se denota luta pela liderança, mas antes um assumir de compromissos e uma saudável influência de todos;
- ✓ Desenvolvem a sua personalidade através de experiências que vão vivendo;
- ✓ Curry (2006) diz que é importante “andar nos labirintos da existência e pisar lugares nunca antes percorridos” (p. 20). É preciso debater verdades, sentir-se motivado para trabalhar em equipa, transformar as informações que se vão recebendo em conhecimentos e o conhecimento em experiência. É necessário fazer caminho e resistir para se solucionar os problemas.

Este conjunto de docentes questiona-se, no sentido de prestar um ensino válido à aprendizagem dos seus alunos. Porque as dificuldades são algumas, trabalham colaborativamente, procurando ajuda entre os pares e revelam gosto pela descoberta de modelos de trabalho adaptados à diversidade dos alunos e das suas dificuldades. Apoiam-se no bom ambiente criado e partem da reflexão e da dialogicidade, etapas essenciais ao profissionalismo e à supervisão.

São professores que vivem ativamente as situações profissionais, de modo crítico e consciente do seu dever enquanto profissionais. Demonstram ética profissional no desenvolvimento do projeto. Tal como refere Picado (2010) e Malgaive (1995), adquirem experiência através da prática, são professores que desenvolvem as suas capacidades e aprendem porque se envolvem completamente e incondicionalmente nesta experiência, refletem sobre ela e observam a partir de diversas perspectivas.

Ao contrário de Blumberg (Alarcão, 2002), que concluiu que as relações entre os supervisores e os professores eram artificiais e geravam tensões e sentimentos de inferioridade, estes professores supervisores (dois membros da direção, os coordenadoras dos vários departamentos, os coordenadores de grupo disciplinar e os coordenadores dos nichos) mantêm um clima agradável, de abertura, favorecedor ao trabalho. Fazem sugestões, dão opiniões, comentam e ajudam-se mutuamente.

Estes professores aprenderam a amar o que fazem e, por isso, cada um deles, à sua maneira, demonstra um prazer intenso naquilo que faz. São professores surpreendentes que elogiam o trabalho que fazem e conseguem cativar-se uns aos outros. São empreendedores que não demonstram medo de falhar, mas dedicam-se e procuram fazer o melhor. São aprendizes. Tal como refere Curry, “não seja um herói, mas um aprendiz” (p.40).

Jesus (2004) baseia-se em Pereira (1991) e diz que a Psicologia da Educação deve procurar centrar-se nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Neste sentido, considero que os nichos de aprendizagem cumprem totalmente com esta função.

Jesus (2004) refere Ferguson (1996) e diz que “não há receitas para o sucesso no relacionamento interpessoal, dependendo muito das situações e das pessoas em causa, mas verifica-se que o estilo assertivo é aquele que apresenta maior probabilidades de permitir relações interpessoais bem-sucedidas e um melhor ambiente” (p.157).

A assertividade na comunicação é um ponto fundamental. As personalidades são diferentes mas a comunicação é possível se as pessoas aprenderem a comunicar.

Os elementos envolvidos nesta pesquisa, e de acordo com Jesus (2004), demonstram um estilo assertivo. Utilizam descrições factuais sem juízos ou exageros, exprimem opiniões, pensamentos e sentimentos, assumindo responsabilidades. Apresentaram sempre, ao longo das entrevistas, uma postura descontraída, um tom de voz firme e agradável.

Porém, no estudo feito, e no que diz respeito ao trabalho desenvolvido nos Nichos de Aprendizagem, é possível identificar alguns pontos menos positivos realçados pelos docentes:

- ✓ Indisponibilidade de tempo;
- ✓ Horário insuficiente para o trabalho colaborativo e dificuldade em conciliar horários. O trabalho colaborativo não se consegue fazer só na escola. É necessário que cada um faça a sua parte também em casa e colabore, daí ressaltarem a importância de existir um clima de afinidade entre os docentes;
- ✓ Falta de formação em supervisão. Os docentes referem que “avaliar o conhecimento das pessoas é um bocadinho forte”, limitam-se a observar o trabalho que as colegas fazem diariamente pois algumas docentes consideram ser um pouco difícil avaliar os colegas a nível científico;
- ✓ Dificuldade de integração, dos novos professores, no projeto, o que acontece sempre no início do ano.

Como implicações futuras, podemos referir que um estudo mais alargado neste campo seria adequado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CONSTÂNCIA.(2012-2015). *Projeto Educativo do Agrupamento*. Recuperado em 28 setembro, 2012, de http://eb23sldecamoes-m.ccems.pt/file.php/508/Regulamentos/PEA_2012-2015-versao_Final.pdf.
- ALARCÃO, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2002). “Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: que novas funções supervisivas?” In J., OLIVEIRA-FORMOSINHO (org.). *Supervisão na formação de professores* (pp.217-238) Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2005). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ALBUQUERQUE, A., GRAÇA, A., & JANUÁRIO, C. (2005). *A Supervisão Pedagógica em Educação Física. A perspetiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- AMADO, J. (2000). A Técnica da Análise de Conteúdo. *Referência 5*, 53-63. Disponível em <https://woc.uc.pt/fpce/person/ppinvestigador.do?idpessoa=10057>.
- AZEVEDO, L. (1999). *Comunicar Com Assertividade*. Instituto do Emprego e Formação Profissional. Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- BARDIN, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BATISTA, A.V. (2011). *Descubra o líder que há em si: Valorize as suas capacidades e destaque-se dos demais*. Alfragide: Livros d’Hoje.
- BAUER, M. W., & GASKELL, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- BELTRÃO, L. (1982). *Teoria geral da comunicação*. Brasília: Thesaurus.

- BOAVIDA, A. M., & PONTE, J. P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI (Org). *Reflectir e investigar sobre e a prática profissional* (pp.43-55). Lisboa: APM.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas*. Edições Asa.
- BORDENAVE, J. E. D. (1985). *O que é comunicação*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense.
- CARNEGIE, D. (1984). *Como falar facilmente*. Porto: Livraria Civilização.
- COTRIM, B. C. (1996). “Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigação sobre abusos de substância”. In *Revista Saúde Pública*, 3, pp.285-293.
- COURELA, C. & CÉSAR, M. (2007). “ Construção Dialógica e Interativa do Conhecimento por Estudantes Adultos, Participantes numa Comunidade de Aprendizagem, em Educação Ambiental”. In: *Interações*, 6 p.p. 92-128.
- CURY, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Cascais: Pergaminho.
- CURY, A. (2006). *Revolucione a sua Qualidade de Vida*. Cascais: Pergaminho.
- CURY, A. (2009). *A sabedoria nossa de cada dia. Os segredos do Pai Nosso*. Lisboa: Pergaminho.
- CURY, A. (2012). *O mestre do Amor*. Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- FAUCHIN, O. (1993). *Fundamento de metodologia*. S. Paulo: Atlas.
- FERNANDES, J. V. (2001). *Saberes, competências, valores e afectos necessários ao bom desempenho profissional do/a professor/a*. Lisboa: Plátano.

FIGUEIREDO, F. J. C., & BARROS, J. O. (s.d.). *Metacognição: Tempo para ouvir a nós próprios*. Recuperado em 24 agosto, 2011, de http://www.ipv.pt/millennium/17_ect10.htm

FIORENTINI, D. (2006). Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In : BORBA, M.C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática* (pp.49-78). Belo Horizonte: Autêntica.

FORMOSINHO, J., MACHADO, J., & OLIVEIRA-, J. (2010). *Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

FREIRE, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (4ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A., (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa*. Porto: Porto Editora.

GALINHA; S. (2010). *Sociedades Empáticas e Organizativas. Contributos Psicossociológicos em Educação*. Santarém: Imprimove.

GHIGLIONE, R., & MATALON, B. (1995). *O inquérito teoria e prática*. (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

GRBICH, C. (1999) *Qualitative Research in Health*. London: Sage.

HAMIDO, G., & CÉSAR, M. (2007). “Editorial: Dialogismo (s) e Construção do Conhecimento”. In: *Interações*, 6, pp. 1-7.

HARGEAVES, A, (1998). *Os Professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

HERNÁNDEZ, L. A., (2007). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.

- JESUS, S. N. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- JOHNSON, D. (1994). Focus groups. In: ZWEIZIG, D. et al. *Tell it! Evaluation sourcebook & training manual*. Madison: SLIS.
- LALANDA, M. C., & ABRANTES, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 43-61). Porto: Porto Editora.
- LAMA, D. (2004). *Conselhos do coração*. Lisboa: ASA Editores S.A.
- LEITE, E., & ORVALHO, L. (1995). *O Professor aprendiz – criar o futuro*. DES – Departamento do Ensino Secundário.
- LELLO, J., LELLO, E. (1979). *Dicionário Prático Ilustrado*. Porto: Lello & Irmãos Editores.
- LIMA, A. J., (2002). *As Cultura Colaborativas nas Escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LÜDKE, M e ANDRÉ, M., (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MALGAIVE, G. (1995). *Ensinar adultos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- MARCHANT, H. (2004). O desenvolvimento da reflexividade na vida adulta: teoria, dados e implicações na formação. In *Revista de Educação, XII* (1), pp. 91-101.
- MARQUES, R. (2003). *Motivar os professores - Um guia para o desenvolvimento profissional*. Lisboa: Editorial Presença.
- MORGAN, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2^a ed., Vol. 16). London: Sage University Paper.
- NOGUEIRA, A. & GALINHA, S. (2010). “Desenvolvimento Profissional, Supervisão Pedagógica e Sentimento de Bem-Estar.” In: GALINHA (coord.) (2010). *Sociedades*

Empáticas e Organizativas. Contributos Psicossociológicos em Educação (pp.90-114). Santarém: Imprimov.

NÓVOA, A. (1992). *As Organizações em Análise*: Lisboa: Publicações Dom Quixote.

NUNES, L. J. R. (s.d.). “A melhoria do processo de ensino – Aprendizagem das ciências partindo da reflexão dialógica das concepções e das práticas entre professor e orientador”. In: *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).

OLIVEIRA, M. (1996). *A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança. Um estudo de caso no contexto da formação contínua*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PÉREZ, J.F.B. (2009). *Coaching para docentes. Motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul

PICADO, A. (2010). *Concepção e Gestão da Formação profissional contínua. Da qualificação Individual à Aprendizagem organizacional*. Mangualde: Edições Pedagogo.

PONTE, J. P., OLIVEIRA, H., VARANDAS, J. M. (2008). O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional. In: FIORENTINI, D. (Org.) *Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares* (pp.159-192) Campinas: Mercado de Letras.

PORTILHO, E. M. L. (2004). “A aprendizagem na universidade: os estilos de aprendizagem e metacognição”. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 12, Curitiba, 2004. Anais..., Curitiba, PUCPR, 12: 2232-2241.

POZO, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PRATHER, H. (2007) *Não Leve a Vida Tão a Sério: Pequenas Soluções para Grandes Problemas*. Cascais: Editora Pergaminho.

- QUEIRÓS A. A., SILVA, L., & SANTOS, E. (2000). *Educação em Enfermagem*. Coimbra: Quarteto.
- RICHARD, C. (2004). *Não faça uma tempestade num copo de água*. Mafra: Círculo de Leitores.
- REVEZ, M. H. A. (2004). *Gestão das Organizações Escolares Liderança Escolar e Clima de Trabalho. Um Estudo Caso*. Chamusca: Edições Cosmos.
- RIBEIRO, C. (2003). “Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem”. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), pp. 109-116.
- ROSA, M. F. P. C., & Arnoldi, M. A. G. C. (2008). *A Entrevista na Pesquisa Qualitativa - mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica.
- ROSALES, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.
- RÜDIGER, F. (1998). *Introdução à teoria da comunicação*. São Paulo: EDICON.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, conhecimento e Supervisão - Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SARAIVA, M., & PONTE, J. P. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. In: *Quadrante*, 12 (2), pp. 25-52.
- SANTOS, M. E. (1998). *Mudança conceptual na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, L., & ROMANOWSKI, J. P. (2004). “Metacognição: significado das estratégias de aprendizagem nos cursos de pedagogia”. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 12, Curitiba, 2004. Anais..., Curitiba, PUCPR, 12:2607-2612.
- SCHIEFER, U., TEIXEIRA, P. J., & MONTEIRO, S. (2006). *MAPA – Manual de Facilitação para a Gestão de Eventos e Processos Participativos*. Estoril: Príncipe Editora.

- SEBARROJA, J.C. (2001). *A de inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora. *aventura*
- SERRAZINA, M.L., (1999). Reflexão, conhecimento e práticas letivas em Matemática, num contexto de reforma curricular no 1º ciclo. In: *Revista Quadrante*, 8 (pp.139-167).
- SHARMA, R. (2008). *Seja mestre na arte de viver*. Cascais: Pergaminho.
- SILVA, W. B. (2006). *A Pedagogia Dialógica de Paulo Freire e as Contribuições da Programação Neurolinguística: uma reflexão sobre o papel da comunicação na Educação Popular*. Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação.
- TAILOR, M. (1982). *Community, anarchy and liberty*. Cambridge University Press, Cambridge.
- TRICOIRE, A. (2000). *Aprender a ser feliz*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- VAUGH, S. et al. (1996) *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- VIDIGAL, L. (1996). *Os testemunhos orais na escola - História oral e projectos pedagógicos*. Porto: Edições ASA.
- VIDIGAL, L. (1999). *História da Educação I – Âmbito, métodos, técnicas, conceitos básicos*, Santarém: E.S.E.S / Cadernos do Projecto Museológico, nº 23.
- VIEIRA, S., HOSSNE, W. S. (1998). *Pesquisa médica: a ética e a metodologia*. São Paulo: Pioneira.
- VIEIRA, F. et al. (2006). *No caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- WELLS, G. (2001). *Indagación Dialógica: hacía una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- WOLFS, J. L. (2000). “Análise das práticas educativas que visam à participação do aluno na avaliação diagnóstica, na condução e na regulação de suas aprendizagens”. In:

Grégoire et al. (org.), *Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva* (pp.169-179). Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.

YIN, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3ª edição. Porto Alegre: Bookman.